

特 別 支 援

平成 2 7 年度

教育研究員研究報告書

特別支援教育

東京都教育委員会

目 次

特別支援学級	3
特別支援学校（教科学習グループ）	2 9
特別支援学校（知的障害グループ）	5 5

小・中 学 校

平成 2 7 年度

教育研究員研究報告書

特別支援学級

東京都教育委員会

目次

I	研究主題設定の理由	5
II	研究の視点	6
III	研究の仮説	6
IV	研究方法	8
V	研究の内容	8
	1 基礎研究の内容	
	2 実践研究の内容	
VI	研究の成果と課題	27

研究主題

「伝え合う力の基礎となる聞く力・話す力を育てるための指導・支援の工夫」 ～「聞く・話す 指導・支援の一覧表」の作成と活用を通して～

I 研究主題設定の理由

児童・生徒が、将来の自立と社会参加に向けて、「生きる力」を育むために、全ての学習の基本となる「伝え合う力」は重要である。

「東京都立特別支援学校小学部教育課程編成基準・資料」では、第三章第2節において「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する力は、全ての学習の基本になるものである。そのため、学校の教育活動全体を通し、多くの機会を捉えて指導する」とある。「特別支援学校学習指導要領」では、小学部の「国語」の目標に「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を育てる」とある。また、中学部の「国語」の目標に「日常生活に必要な国語についての理解を深め、伝え合う力を高めるとともに、それらを活用する能力と態度を育てる」とある。いずれも、「伝え合う力」を重視していることが分かる。

本部会では、「伝え合う力」の基礎となる力として、情報を取り入れる「聞く力」と「読む力」、情報を発信する「話す力」と「書く力」があると考えた。また、聞いたり読んだりすることと、話したり書いたりすることの間に考える力があり「聞く」、「読む」、「話す」、「書く」といったそれぞれの力の相互作用によって、「伝え合う力」につながると位置付けた。

本部会における教育研究員の所属する知的障害特別支援学級及び情緒障害等通級指導学級において、表現が乏しく単語で話す児童・生徒、順序立てて話すことが難しい児童・生徒、相手を意識せず一方的に話す児童・生徒、集中して聞けなかったり、大事なことを聞き漏らしたりする児童・生徒が在籍している。このような傾向のある児童・生徒は、「伝え合う力」の基礎となる「聞く力」「話す力」に課題があり、コミュニケーションをうまくとることができず、学習に意欲的に取り組めなかったり、周囲の人とより良い関係が築けなかったりする状況が見られる。そこで、本部会では、「伝え合う力」を向上させるために、特に「聞く力」「話す力」を育てるための指導・支援の方法を考えた。

東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画でも示されているとおり、特別支援学級の在籍者の急激な増加に伴い特別支援学級が増加しているため特別支援教育の経験の少ない教員が増加傾向にある。このため教員の特別支援教育に関する専門性の向上が喫緊の課題となっている。そのため「聞く力」「話す力」に関する個々の児童・生徒の課題に応じた具体的な指導・支援の方策を分かりやすく資料にまとめ、経験の少ない教員や通常の学級の教員がその資料を参考とすることで、適切な指導・支援を行えるようにしていきたいと考えた。

そこで本研究では、特別支援学級に在籍する「簡単な応答はできるが、大事なことを落とさず聞いたり、順序立てて話したりすることが困難な児童・生徒」を対象として、これらの児童・生徒の伝え合う力の向上に資することをねらいとし、「伝え合う力を育てるための指導・支援の工夫～「聞く・話す」に関する指導・支援の一覧表の作成と活用」を研究主題として設定した。

II 研究の視点

本研究では伝え合う力に課題のある児童・生徒の聞く力や話す力を育てるための指導・支援について、二つの視点から研究を進める。

1 個々の児童・生徒の実態把握に基づいた指導・支援法の研究・開発

本研究の対象となる聞く力・話す力に課題のある児童・生徒は、個々の実態に応じて様々な状態像を示している。特別支援学級では、これらの児童・生徒の実態把握を通して、一人一人の特性に応じて個別のねらいを設定し、指導・支援を行う必要がある。本研究では、この視点から指導法を研究・開発する。

2 教員に向けた指導・支援法の選択及び実践の在り方の研究・開発

本研究の対象となる児童・生徒の聞く力・話す力の向上に資するためには、教員がより良い指導・支援を行うことが必要である。経験の浅い教員が多くなってきていることから、指導に当たる教員に対し分かりやすく指導・支援方法を提案し、有効な方法の選択と実践につなげる必要がある。本研究では、この視点から、有効な指導・支援方法を選択し、実践できるための方法について研究・開発する。

III 研究の仮説

以上の二つの研究の視点から、思考力、判断力、表現力の基礎となる、児童・生徒の伝え合う力を高めるための仮説を立てた。

研究の仮説

- (1) 児童・生徒の「聞く力」「話す力」に対する的確な実態把握を行い、実態や特性に応じた指導・支援を行うことで、聞く力や話す力を高めることができ、伝え合う力の向上につながる。
- (2) 児童・生徒の課題を焦点化し、その指導・支援の方策を分かりやすく一覧表まとめることで、教員は適切な指導・支援方法を選択し、実践することができる。それにより、伝え合う力の向上につながる。

IV 研究方法

1 基礎研究

仮説を実証するための基礎研究として、次のことを行うこととした。

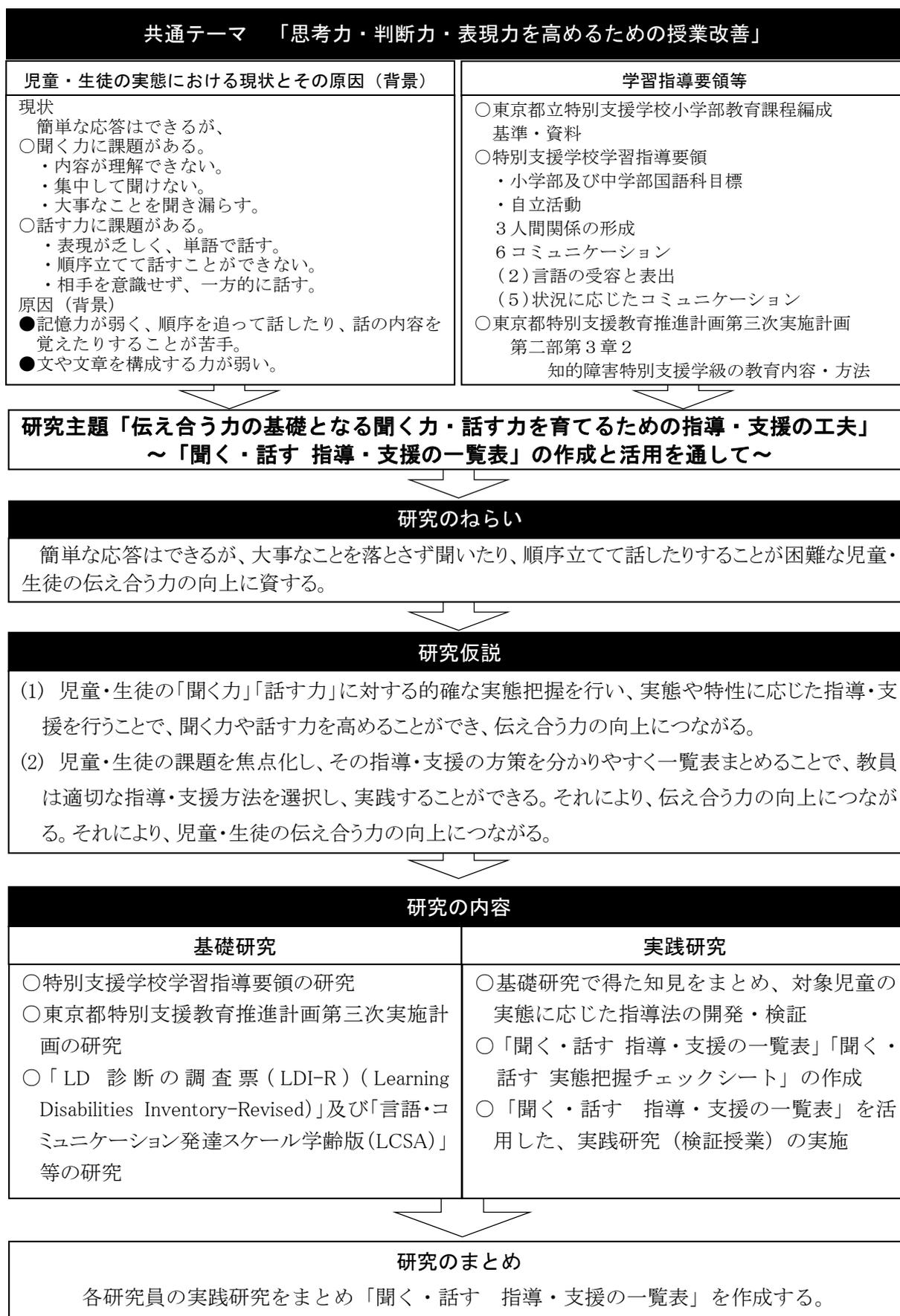
- (1) 特別支援学校学習指導要領の研究
- (2) 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究
- (3) 「LD 診断の調査票 (LDI-R) (Learning Disabilities Inventory-Revised)」及び「言語・コミュニケーション発達スケール学齢版 (LCSA)」等の研究

2 実践研究

基礎研究を基に、実践研究として次のことを行うこととした。

- (1) 基礎研究で得た知見をまとめ、対象児童の実態に応じた指導法の開発・検証
- (2) 「聞く・話す 指導・支援の一覧表」「聞く・話す 実態把握チェックシート」の作成
- (3) 「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を活用した、授業研究の実施

研究構想図



V 研究の内容

1 基礎研究

(1) 特別支援学校学習指導要領の研究

特別支援学校学習指導要領では、小学部国語科の目標を「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を育てる」としている。特別支援学校学習指導要領解説（小学部及び中学部）では、「日常生活を送る上で、人とのコミュニケーション能力を重視し、伝え合う力を養って積極的に表現しようとする意識や気持ちを育てる」としている。また、「(理解した) 日常生活に必要な国語」と「(養った) 伝え合う力」を活用する能力と態度を重視している。さらに、『聞く・話す』の指導は、言葉の習得を促す指導も含み、日常生活を送る上でコミュニケーションの手段として最も基本となる」と記されていることから、伝え合う力を育てるために聞く力・話す力を育てることの重要性を確認した。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、自立活動の内容「6 コミュニケーション (2) 言語の受容と表出に関する事」において、自閉症のある児童・生徒について「他者の意図を理解したり、自分の考えを相手に伝えたりすることが難しい場合があることから、話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなど、他の人とのかかわりやコミュニケーションの基礎に関する指導を行うことが大切である」と記されている。また、「6 コミュニケーション (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事」において、LDのある児童・生徒について「話の内容を記憶して前後関係を比較したり類推したりすることが困難なため、会話の内容や状況に応じた受け答えをすることができない場合がある」とし、「自分で内容をまとめながら聞く能力を高めるとともに、わからないときに聞き返す方法や相手の表情にも注目する態度を身に付けるなどして、そのときの状況に応じたコミュニケーションが展開できるようにすることが大切である」と記されている。これらの具体的指導内容や留意点を踏まえ、「聞く・話す 指導・支援の一覧表」の作成を行い、それを活用した実践研究を進めていくことを確認した。

(2) 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究

東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画において、通級指導学級及び固定制特別支援学級の今日的な課題を確認した。

(3) 聞く力・話す力に課題のある児童・生徒の実態把握についての研究

「LD診断の調査票 (LDI-R) (Learning Disabilities Inventory-Revised)」及び「言語・コミュニケーション発達スケール学齢版 (LCSA)」を参考に、児童・生徒の聞く力・話す力のアセスメント、一覧表の児童・生徒の実態の項目を作成した。

2 実践研究

(1) 「聞く・話す 指導・支援の一覧表」「聞く・話す 実態把握チェックシート」の作成

実践研究では、基礎研究で得た知見をまとめ、対象児童・生徒の実態に応じた指導法の開発・検証を行うこととした。基礎研究で得た知見を基に、特別支援学級（知的障害特別支援学級及び情緒障害等通級指導学級）に在籍する「簡単な応答はできるが、大事なことを落とさず聞いたり、順序立てて話したりすることが困難な児童・生徒」を対象として研究を行うこととした。

研究を進める中で、それぞれの児童・生徒の実態における現状とその原因や背景は様々であることが分かった。

そこで、本部会における教育研究員の所属する知的障害特別支援学級及び情緒障害等通級指導学級に在籍する児童・生徒の実態を挙げ、現状の実態とその原因や背景となる要因について検証した。また、検証には、標準化されたアセスメントツールである「LD診断の調査票(LDI-R) (Learning Disabilities Inventory-Revised)」「言語・コミュニケーション発達スケール学齢版(LCSA)」や「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(文部科学省 平成24年12月)を参考に、児童・生徒の実態や背景要因、どのような指導や支援を行うことが望ましいかを「聞く・話す 指導・支援の一覧表」にまとめた。この一覧表は、特別支援学級担当教員のみならず、通級指導学級を利用する児童・生徒が在籍する通常学級の教員や経験の浅い教員など、誰にでも使いやすいものとするため、児童・生徒の「聞くこと・話すこと」に関わる実態を6項目に分類して分かりやすくするとともに、支援や指導例は、本部会における教育研究員の実践事例を基に、実際の指導へ生かせるよう留意して作成した。

さらに、個々の児童・生徒の実態や指導していくべき課題を明確にし、「聞く・話す 指導支援の一覧表」をより有効活用するために「聞く・話す 実態把握チェックシート」を作成した。チェックシートは、聞く項目と話す項目に分けて作り、個々の実態を指導者が点数化することで、児童・生徒の全体像をグラフ化して視覚的に捉えやすい形とした。

聞くことの項目では「内容の理解」「注意持続」「聞き落とし」、話すことの項目では「言語表現」「他者意識」「順序立て」を項目として挙げ、対象の児童・生徒がどの部分に課題やつまずきがあるのかが分かるような形とした。グラフで表された点数の低いものほど課題があり、発達や課題の特性を十分考慮した指導・支援が必要と考えられる。一方で点数の高い項目においては得意分野と読み取ることができるため、児童・生徒の学習意欲を高めたり、更に高い段階の課題に取り組んだりすることへとつなげていくための資料となると考えた。

教員は、対象児童・生徒について本部会で開発した「聞く・話す 実態把握チェックシート」を用いて実態把握を行い、「聞く・話す」のどの部分により多くの課題があるのか、またその背景や要因は何かを読み取れるようにした。その後、本部会で作成した「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を参照しながら個別指導計画の作成を行い、児童・生徒へ適切な指導・支援を行った。

さらに、指導の結果を受けて、次の指導に向けた評価、授業改善を行い、指導に関する検証を行った。

【聞く・話す 指導・支援の一覧表】

【聞く】

タイプ	児童・生徒の実態	背景要因	目標	手だて・支援方法	指導内容(例)
A	<p>見ている内容を理解することが難しい。(聞く)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・語彙が少なく、話されている単語等の理解が難しい。 ・抽象概念が弱く、形容詞の表現や感情に関する表現等の理解が難しい。 ・話が長くなると、聞いた内容の理解が難しい。 ・聞いた内容が複数の項目を含むと、覚えることが難しい。 	<ol style="list-style-type: none"> ① 語彙を増やす。 ② 様々な形容詞や感情を表す言葉を知る。 ③ 話を5W1Hに分けて聞く。 	<p>手だて・支援方法</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 絵や実物と言葉のマッピングができる教材を用意する。 ② 表情やジェスチャー、表情カードで感情を表現する場面を設定する。 ③ 5W1Hの聞き取りチェックシートを用いる視覚的援助として、ポイントとなる単語を示す。 	<p>指導内容(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵カード、カルタを用いて、語彙を得る学習 ・表情カルタを利用した状況理解学習 ・『お話をよく聞いて書こう』先生の話を聞いて、文章の穴埋めをする学習 ・発表者と記者会見を行い、聞き取る力を育む学習
B	<p>注意を持続して聞くことが苦手(聞く)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・話をしている人に対して、注意を向け続けることが難しい。 ・話が長くなると、聞いた内容の理解が難しい。 ・聞いた内容が複数の項目を含むと、覚えることが難しい。 ・話題を意識して、聞き取ることが苦手 	<ol style="list-style-type: none"> ① 話をしていてる人に注意を向け続ける。 ② 指示された内容を聞き取り、覚えておく。 ③ 聞いたことが複数あるときには、板書で確認する。 ④ 話題に関心をもって聞く。 	<ol style="list-style-type: none"> ① 「話します」「どうぞ」等、話し始めと行動開始の合図を出す。 ② 聞き取りポイントチェック表を活用する。 ③ 話を聞くポイントを提示する指示の内容を短くする。 ④ 複数の内容があるときには、項目を板書で提示する。 ⑤ 相手の話を聞くときに、相づちをうつ、関連した質問をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話を聞くときのルールを示す「相手をよく見る」「いい姿勢」など ・『借りてこよう』指示を聞いて行動する学習 ・『聞いたことを書こう』『スリーヒントクイズ』『道順をよく聞こう』よく聞いて答える学習 ・『インタビューをしよう』『スピーチを聞こう』相手の話をよく聞く学習
C	<p>大事なことを聞き落とすことが多い。(聞く)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶することが苦手で覚えることが難しい。 ・メモをとることが苦手だったり、その習慣がなかったりする。 ・注意の持続が困難で、重要でない刺激でも影響を受けやすい。 ・話の内容で大事な内容の抽出が難しい。 	<ol style="list-style-type: none"> ① 大事なことを聞き落とさないように話を聞く。 ② 相手の話の内容のポイントを意識しながら話を聞く。 ③ 話の要点をつかんでメモをとる。 	<ol style="list-style-type: none"> ① 聞き取りポイントチェック表を活用する話を聞くポイントを提示する。 ② 5W+感想を含んだ発表を行い、お互いに聞き取り質問し合う場を設定する。 ③ 慣れるまでは、話の要点が分かりやすいように強調したり、メモをとったりしやすいに間をとりながら話をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・『聞き方のコツ』聞き方のポイントについて活動を通して考える ・『ムシムシマシマシ』ポイントを聞いて虫の部屋を当てる学習 ・発表を聞いて、詳しく知りたいことを質問し合う学習 ・『聞き取り書き取りゲーム』聞いた内容を書きとる学習

【話す】

タイプ	児童・生徒の実態	背景要因	目標	手だて・支援方法	指導内容(例)
D	<p>児童・生徒の実態</p> <p>表現が乏しく単語で話すことが多い。(話す)</p>	<p>背景要因</p> <ul style="list-style-type: none"> ・語彙が少ない ・抽象概念が弱く、形容詞の表現や感情に関する表現等の理解が難しい。 ・文や文章を構成する力が弱い。 ・経験が少ない、基本的な話型を使うことが難しい。 ・相手を意識して、話すスピードや声の大きさを調節する意識が弱い。 	<p>目標</p> <ol style="list-style-type: none"> ①語彙を増やす。 ②表情等から感情を想像し、感情を表す言葉を知る。 ③話型を使った話し方のパリエーションを増やす。 ④声の大きさや話すスピードの調節をして話す。 	<p>手だて・支援方法</p> <ol style="list-style-type: none"> ①絵カードを利用し、語彙を増やす機会をつくる。 ②表情やジェスチャーで感情を表現する場面を設定する。 ③定型文を使った会話の練習をする機会を用意する授業の中で、発言や発表をする際話型で表示する。 ④話すスピードや声の大きさの見本を示す。 	<p>指導内容(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵カードと言葉をマッチングする学習 ・ジェスチャーゲームによる感情表現の学習 ・作文メモを利用した、文章校正の仕方の学習 ・話型を使って、発表ややり取りを行う学習
E	<p>相手や場面を意識せず、一方的に話すことが多い。(話す)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・興味に偏りがあり、話題が限られたり、興味のあることばかり話してしまう。 ・相手の話に関連した内容で、質問や感想を述べることが苦手 ・会話の状況を理解することが苦手 ・状況にあわせて、言葉で表現することが難しい。 	<ol style="list-style-type: none"> ①場面や相手を意識したスピーチをする。 ②話されたことに関連した質問をすることや、相手の話を受けて話す。 ③相手の様子を見て、話すタイミングや話題を選ぶ。 	<ol style="list-style-type: none"> ①スピーチにテーマを付けるテーマに合った写真の掲示を行う聞き取りシートを使用する話すスピードや声の大きさの見本を示す。 ②やり取りを行いやすいテーマで話し合いを設定する。 ③周囲の状況を見て、話すタイミングを伝えるルールを決める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチの時間や分量の調整伝えたいことを絞って短く伝える学習 ・ロールプレイを通して相手の状況や感情を想像する学習 ・『インタビューをしよう』相手とやり取りや意見交換をして課題を解決していく学習 ・サイコロの目が出た話題に沿った話をする学習
F	<p>順序立てて話すことが苦手(話す)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・文や文章を構成する力が弱い ・記憶力が弱く、順序を追って表現するのが苦手。 ・筋道を立てて話そうとする気持ちがない。 ・経験が少なく筋道を立てて話すことに慣れていない。 	<ol style="list-style-type: none"> ①話す順番を決める。 ②伝えたいことを整理して話す。 ③相手に内容が伝わりやすいように順序立てて話す。 	<ol style="list-style-type: none"> ①話す順番、要点をメモする機会をつくる資料を使って話をする場面を設定する。 ②具体物や絵・写真を活用する5W1Hカード提示する発表メモ・原稿を使用する「まず、次に～」等の話型パターン提示するキーワードの板書をする。 ③作文指導を行い、5W+感想を書き、話す順序、話す内容を整理しておく絵や写真の時系列提示を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実物、写真、グラフなどを利用したスピーチ ・起承転結を意識した4コママンガ作り ・5W1Hを使った内容を整理して話をする学習 ・話す内容を絞って、順序立てて発表をする学習 ・物語の時系列で順番につなげて話をする学習

聞く・話す 実態把握チェックシート

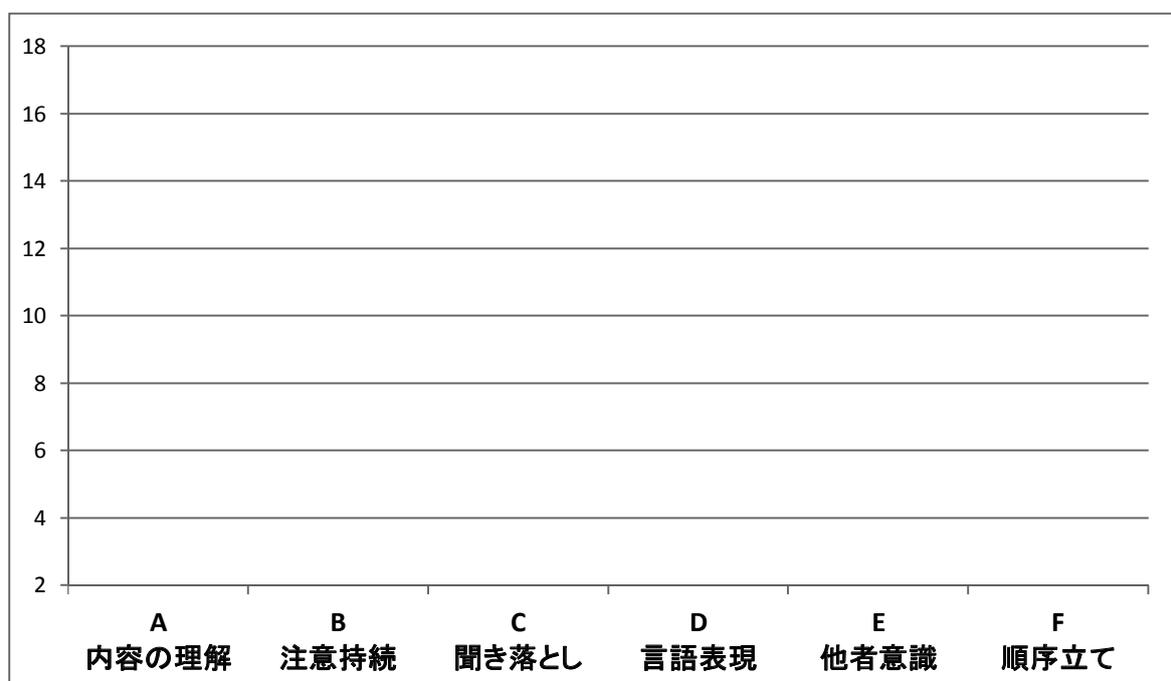
児童生徒名		学校名	学校
		学年・学級	
記入者名		記入日	年 月 日

【得点】ないー4、まれにあるー3、ときどきあるー2、よくあるー1

No	観察項目	得点	得点合計	生徒の実態	タイプ
1	はじめて聞く言葉を覚えるのが難しい。			話されている内容を理解することが難しい。 (聞く)	A
2	一般的な会話の速度や、やや早口で話をされると理解するのが難しい。				
3	質問されたことに適切に答えることや、指示されたことを理解し行動することが難しい。				
4	原因と結果等の話題の関係性を理解することが難しい。				
5	相手に意識を向けて話を聞くことが難しい。			注意を持続して聞くことが苦手 (聞く)	B
6	個別に話をすると伝わるが、集団場面では話が伝わりにくい。				
7	課題に注意を集中し続けることが難しく、持続的に取り組むことが苦手である。				
8	じっとしていることが難しく、手足をそわそわと動かし、またはいすの上でもじもじする。				
9	聞いたことを覚えるのが難しい。			大事なことを聞き落とすことが多い。 (聞く)	C
10	複数の指示を聞いて、適切な行動をとることが難しい。				
11	長い文を復唱することが困難である。 例：「私は昨日、母とスーパーへ行きました。」				
12	質問や指示されたことと合わない返答や行動をすることがある。				
13	適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話す。とても早口で話す。)			表現が乏しく単語で話すことが多い。 (話す)	D
14	話すときに表現する言葉の種類が少ない。				
15	文のつながりが弱く、単語を並べたような話し方になる。				
16	具体的な言葉を使うことが少なく「あれ」「これ」などを使って話す。				
17	抑揚なく話したり、場に応じた声の大きさを話せなかったりする。			相手や場面を意識せず、一方的に話すことが多い。 (話す)	E
18	相手のことを意識せず、一方的に話してしまう。				
19	質問が終わる前に出し抜けて答えてしまう。				
20	相手の感情や立場を理解することが苦手である。				
21	思いついた順に話してしまい、順を追って話をするのが難しい。			順序立てて話すことが苦手 (話す)	F
22	課題や活動を順序だてることが難しい。				
23	事物の因果関係を理解することが難しい。				
24	話合いが難しい。(話合いの流れが理解できず、ついていけない。)				

聞く・話す 実態把握チェックシートの結果

児童・生徒名		学校名	学校
		学年・学級	
記入者名		記入日	年 月 日



聞く

話す

得点が高いもの・・・比較的課題にしやすく、指導につなげやすい。

得点が低いもの・・・困難度が高く、支援の工夫が必要

観察項目については、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」（文部科学省 平成24年12月）、「特別支援教室の導入ガイドライン」（東京都教育委員会 平成25年3月）を参考に作成

(2)「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を活用した各教育研究員による実践研究の実施

実践研究では、教育研究員が所属する特別支援学級に在籍する児童・生徒の実態を「聞く・話す 実態把握チェックシート」を用いて把握し、「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を活用しながら組み立てた学習指導を行った。各研究事例は以下のとおりであるが、本研究報告書では、4事例について掲載する。

「聞く・話す 指導・支援の研究事例」

タイプ	校種		めあて	手だて・支援方法	指導内容・方法
A	小学 6年	知的 固定	話を5W1Hに分けて聞く。	5W1H の聞き取りチェックシートを用いる。	『お話をよく聞いて書こう』先生の話聞いて、文章の穴埋めをする。
A	小学 6年	知的 固定	話を5W1Hに分けて聞く。	5W1H の聞き取りシートを用いる。視覚的援助としてポイントとなる単語を示す。	発表会と記者会見を行い、聞き取る力を育む学習
B	小学 2年	知的 固定	指示された内容を聞き取り覚えておく。	話を聞くポイントを提示する。聞き取りポイントチェック表を活用する。具体物を提示したり、項目や要点を板書したりする。	『スリーヒントクイズ』に取り組み複数の指示を聞きとれるようにする。
C	小学 3年	情緒 通級	大事なことを聞き落とさないように話を聞くことができる。	聞きとる活動を増やし、大事なことを聞きとる練習をする。	『ムシムシマンション』ヒントを聞いて虫の部屋をあてる学習
C	小学 5年	知的 固定	大事なことを聞き落とさないように話を聞くことができる。	話を聞くポイントを提示する。慣れるまでは、話の要点が分かりやすいように強調したり、メモをとりやすいように間をとりながら話をする。	聞き方のポイントについて活動を通して考える。 聞くゲームを行い、聞くことの活動を積み重ね、大事なことを落とさないように聞くことに慣れる。
C	小学 6年	知的 固定	大事なことを聞き落とさないように話を聞くことができる。	・二人組で「聞く」「話す」の役割分担をはっきりさせる。 ・聞くときのポイントを提示し、意識させる。	『インタビューをしよう』友達と二人組でインタビューをし合う。自分で質問を考え、相手の答えを受けて更に質問をする。
D	小学 2年	情緒 通級	語彙を増やす。 話型を使って話し方のパリエーションを増やす。	絵カードを利用し、語彙を増やす機会をつくる。 授業の中で、発言や発表をする際に話型で表示する。	言葉と絵カードをマッチングする学習 話型を使って、発表ややり取りを行う学習
D	小学 5年	情緒 通級	相手に内容が伝わる声で、ゆっくり話す。	話すポイントを具体的に示す。 掲示物を利用し、適切な音量を確認する。	話型を使って、発表や、やり取りをする学習
E	小学 4年	情緒 通級	話されたことに関連した質問をしたり、相手の話を受けて話をしたりすることができる。 相手の様子を見て、話すタイミングや話題を選ぶ。	やり取りする時には、相手に同意を求めたり、確認をしたりして、相手の反応を見る。 周囲の状況を見て、話すタイミングを理解する。	状況理解のためのロールプレイ学習 『インタビューをしよう』相手とやり取りや意見交換をして課題を解決していく学習
E	小学 6年	知的 固定	場面や相手を意識して、スピーチをしたり聞いたりする。	スピーチにタイトルをつける。テーマにあった写真の掲示や聞き取りシートを使用を行う。	ロールプレイを通して、相手の状況や感情を想像する学習 スピーチの分量の制限(例;三文で)。
F	小学 3年	知的 固定	相手に内容が伝わりやすいように順序立てて話ができるようになる。	作文指導を行い、5W+感想を書き、話す順序、話す内容を整理できるようにしておく。	『夏休みのことを発表しよう』話す内容を絞って、順序立てて発表をする学習
F	小学 6年	知的 固定	相手に内容が伝わりやすいように順序立てて話ができるようになる。	話す順番や要点をメモする。 話型を示す。	昔話を時系列で順番につなげて話をする学習 絵を使ってペアで物語をつくり、順序立てて話をする学習
F	中学 2年	情緒 通級	相手に内容が伝わりやすいように順序立てて話ができるようになる。	5W+感想を書き、話す順序、話す内容を整理できるようにしておく。	話す内容を整理し順序だてて話をする学習

実践研究事例① タイプC 「大事なことを聞き取る学習」

① 対象児童C 小学校第3学年 情緒障害等通級指導学級

② 対象児童の実態と課題

診断名は、注意欠陥・多動性障害である。明るい性格で友達も多い児童だが、入級当時は刺激に弱く、話の内容を理解していなかったり、唐突に関係のない話を始めたりすることが多かった。週1回の通級指導学級での指導において、話の聞き方を掲示物や絵カードで具体的に示し、上手にできた時には黒板にマークを貼って評価していく指導を繰り返してきたことで、小集団での学習態度は確立されてきた。



しかし、情報を把持すること、言語を十分に理解することなどに困難を抱えているため、話の内容が多岐にわたると大事なことを聞き落したり、内容を正しく理解できなかったりすることがあった。そのため、指示は短く具体的にすること、板書を活用し、ねらいやルールを明確にすること、大事なことを箇条書きやイラストで提示するなどの支援をした。また、児童自身が困っていることを発言しやすくするように、依頼や確認のための用語集である「言葉は便利表」を作成し、「もう一度言ってください。」等、適切な言葉での使い方を練習した。

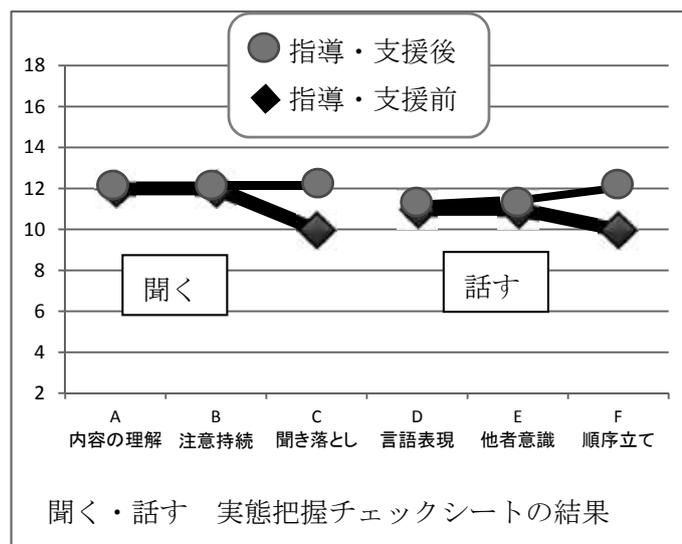
気の合う仲間や教員には自分から話し掛けられるが、集団場面で感想などを尋ねられると語彙が少ないために「〇〇をして楽しかった。」等、どのように楽しかったのかは表現しないことが多い。適切な言葉が思い付かない時には、気持ちを表す言葉の例を挙げ、選べるようにした。

本児童の課題は、在籍学級で支援がなくても大事なことを聞き取れるようになることである。そのためには、集中して聞くことや、メモをとることで、話の中で重要なことは何かが分かる力を育てていく必要がある。

今回実施した「聞く・話す 実態把握チェックシート」によれば、「聞く」では、タイプCの「大事なことを聞き落すことが多い」という項目に、支援・指導が必要という結果が得であった。

③ 個別指導計画 (めあて、手だて・支援方法)

実態把握の結果を踏まえ、「聞く・話す支援一覧表」を参考に、以下の個別指導計画を作成し、支援・指導を行うこととした。



タイプ	児童の実態	背景要因	目標	手だて・支援方法
C	大事なことを聞き落とすことが多い。(聞く)	・記憶する事が苦手 ・大事な内容の抽出が難しい。	・大事なことを聞き落とさないように話を聞く ・相手の話の内容のポイントを意識しながら話を聞く	・指示は短く具体的に出す。 ・聞く時のポイントを提示する。 ・板書を活用する。 ・大事なことを聞く練習をする。

④ 授業について

【教科・領域】 自立活動

【題材名】「ムシムシマンション」

【ねらい】大事なことを落とさずに聞くことができる。

【導入】

- ・ 本時のめあてを知る。

《めあて》・「大事なことを聞く」 聞くポイント：虫の名前 場所

【展開】

- ・ 虫のカードと台紙を用意して、教師が問題文を読む。
- ・ 一人で虫の名前と場所を聞いて、机の上でカードを並べる。(練習問題 4匹)
- ・ 問題を解く。(9匹)

- ・ 中央はバッタです。
- ・ バッタの下はカマキリです。
- ・ カマキリの右側はハチです。
- ・ ハチの上はトンボです。
- ・ チョウはカブトムシの上に住んでいます。
- ・ カブトムシは1階の左の部屋です。
- ・ アリは左側です。
- ・ てんとう虫は、アリと、セミの間です。



- ・ 全体で協力して問題を解く。

問題文の書かれたカードを配布して、場所が決定しているカードを持つ児童が問題文を読み、次の順番の児童が前で虫を動かす。

※実態により「相手に分かるように話す」ことも、めあてとしたグループもある。話し手は、まず自分のカードで虫の部屋を決め、聞き手に自分の考えた部屋が分かるように問題を出し合った。



【まとめ】

- ・ 虫の名前と場所を聞いて、正しくカードを動かせたか。

【指導の経過】

時数	日時	指導内容	児童Cの様子
1	9月7日 個別	聞く①(授業中) ※1 聞く②(友達の話) 話す①(声の大きさを考える)	・「聞く」「話す」の基本姿勢や態度について振り返り、自己評価できた。
2	9月17日 個別	話す②(人と話す) 話す③(発表する)	・適切な声の大きさを理解し話していた。
3	9月24日 個別	話す④(話合う) 話す⑤(年上の人と話す)	・状況に応じた発表の仕方や敬語を正確に使うことができた。
4	10月8日 個別	「キーワード数え」※2 「持ち物」	・キーワードを聞いたら正の字を書くと忘れず正しく数えることができた。 ・持ち物を三つ聞き取る課題では、メモなしで正しく答えることができた。
5	10月22日 小集団	「ムシムシマンション」 本時	・集中し、聞くポイントを意識して聞いていたが1か所カードを左右逆に配置した。
6	10月29日 個別	話を聞く① 「お母さんの話」※1 聞き取りメモを書く。	・文字を書くのに時間がかかるため、一度でメモをとるのは難しい。聞くポイントを提示しゆっくり2回繰り返した。
7	11月19日 運動	「サーキットトレーニング」 声や音の刺激の多い中で、自分に必要な情報だけを聞き取る。	・いつもは一人ずつコーナーを回るため、指示を出す声は少なく前の児童の動きを見ることが出来る。今回は一人一人スタート場所をずらし、5か所同時進行で行った。それぞれ児童に指示を出したので、刺激は多かったが自分に関係のある内容に集中して聞くことができた。理解には支援を必要とした。

参考 ※1 特別支援の国語教材 上級編 Gakken

※2 ワーキングメモリーとコミュニケーションの基礎を育てる「聞き取りワークシート」
NPOフトゥーロ LD発達相談センターかながわ 編著

⑤ 指導の評価と考察

本題材のめあて「大事なことが何か分かり、聞くことができる。」について、対象児は聞いたことを手掛かりにカードを選択する具体的な活動を取り入れたことで、聞くことに集中ができた。それにより、大事なことが何かを理解できていた。聞き取る内容を「虫の名前」と「場所」の二つに絞ったシンプルで分かりやすい設定だったため、自信をもって取り組んでいる様子も見られた。楽しみながら取り組める題材なので、「またやりたい」という学習への意欲につながることができた。指導・支援後の「聞く・話す 実態把握チェックシート」の結果でも、目標として取り組んだ「聞き落とし」のポイントが向上した。

課題として対象児は語彙の少なさや文の内容理解の困難さから問題文の理解に関する指導・支援が必要であった。個別学習の時間等を利用して語彙を増やしたり、文書読解の力を高めていくとともに、今後も小集団活動の中で大事なことを聞いて動いたり、メモをとったりする学習を継続していく。

「指示や話の内容を理解する。」「大事なことが何か分かり、聞きとれる。」ためのより効果的な指導や支援の方法について実践検証を行い、今後も「聞く・話す 指導・支援の一覧」の修正を重ね改善を進める。

実践研究事例② タイプC・F「大事なことを聞き取る学習」・「順序立てて話す学習」

① 対象児童B 小学校第5学年 知的障害特別支援学級

② 対象児童の実態と課題

空間認知の力が高く、視覚的にものを捉えることが得意であり、ある程度の「聞く力」もある。しかし、注意散漫になりやすく、ささいな刺激でも気を取られてしまう。そのため、興味がないことや刺激が多い場面では集中できず、大事なことを聞き落とすことが多い。ある程度パターン化されていると、どこを聞き取ればよいか分かるため、集中力が増し、話を聞くことができる。

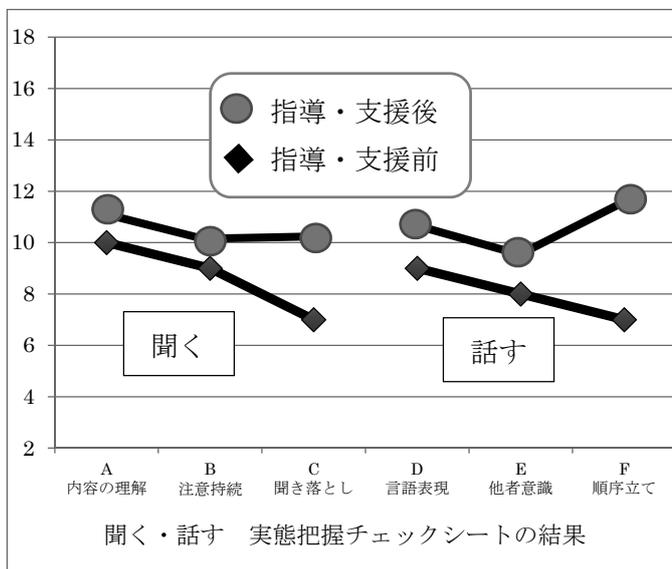
話す力としては、人と関わるのが好きで、誰とでもすぐに打ち解けるため、

一見会話が成り立っていそうだが、自分の興味・関心のあることのみで一方的に話していることが多い。また、自分の状況を相手に伝えること、人前で発表すること、整理して伝えることが苦手で、黙ってしまうことが多い。経験が乏しく、語彙が少ないこともあり、特に言語化して回答することが苦手である。経験を言語化したり、指示をあえて声に出して一つずつ確認したりするなど、言葉を用いる活動を多くすることで、言葉の習得に向けた指導を行う。さらに、注意散漫になることから、自分の考えや話したいことをまとめられず、散漫になる傾向がある。

今回実施した「聞く・話す 実態把握チェックシート」によれば、「聞く」では、タイプCの「大事なことを聞き落とすことが多い」に、「話す」では、タイプFの「順序立てて話すことが苦手」に指導・支援が必要という結果であった。

③ 個別指導計画（めあて、手だて・支援方法）

実態把握の結果を踏まえ、「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を参考に、以下の個別指導計画を作成し、支援指導を行うこととした。



タイプ	生徒の実態	背景要因	目標	手だて・支援方法
C	大事なことを聞き落とすことが多い(聞く)。	メモをとることが苦手だったり、その習慣がなかったりする。 注意の持続が困難で、重要でない刺激でも影響を受けやすい。	相手の話の内容のポイントを意識しながら話を聞く。	・聞き方ポイントを提示し、意識をもてるようにする。 ・聞きとり活動をゲーム感覚で行い、大事なことを聞きとる。
F	順序立てて話すことが苦手(話す)	筋道を立てて話そうとする気持ちが弱い。 経験不足で筋道を立てて話すことに慣れていない。	相手に内容が伝わりやすいように順序立てて話をする。	・話したいことをあらかじめメモをする。 ・“つなげる”といったキーワードや話型を示して、意識付けをする。

授業では、「聞く力・話す力」の基礎となる態度の育成と技術の向上を目指す。時に、ゲームなども取り入れ、楽しみながら多くの聞く・話す活動を行う。さらに、ペア活動では意見交換をして伝え合う活動を積み重ねる。その際、話したいこと、聞いたことを確認できるようにするため、メモを取ることや、話型を示して、主体的に活動に取り組めることを増やしていく。また、感想や意見交換などで、共感できる場を設定し、安心して学習に取り組めるようにする。

④ 授業について

【教科・領域】 国語科

【単元名】 伝え合うことを 楽しもう。

【単元のねらい】

聞く・話すポイントを抑え、自分の考えを整理して話すとともに相手の話の要点を理解することにより、伝え合うことができる。

【指導の経過】

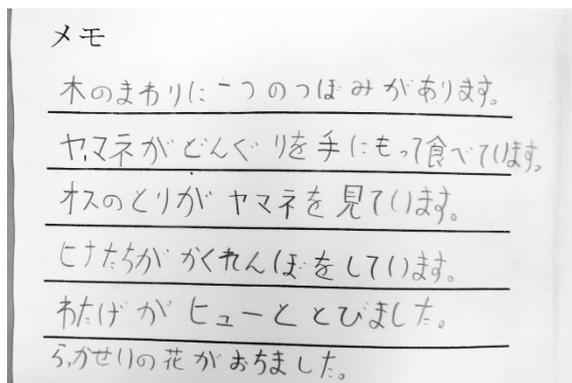
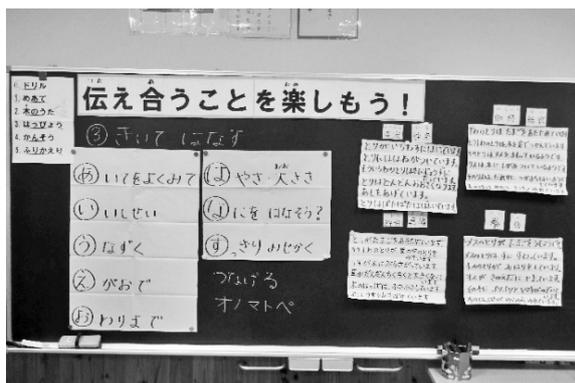
聞き方ポイント

- ㊦いてをよくみて
- ㊧いしせい
- ㊨なずく
- ㊩がおで
- ㊪わりまで

話し方ポイント

- ㊫やさ おおきさ
- ㊬にを はなそう？
- ㊭つきり みじかく

時数	日時	指導内容	児童Bの様子
1	9月7日	夏休みの思い出を話そう。	・聞く、話すにおいてつまずきが見られた。 ・タイプ C:「大事な事を聞き落とすことが多い。」に特に課題が見られた。
2 3	9月10日 11日	① 聞くゲーム ② 「カエルくんの気持ち」 (聞く・話すのポイント)	① 何を聞き取ればよいか分からず、聞き流す様子が見られた。 ② 活動を通して、聞く時のポイントを考えることができた。
4 5 6	9月17日 18日 24日	① 聞くゲーム ② 「ポンタとおしゃべり①～③」 (決められた会話のやりとり)	① 何を聞きとればよいか、少し分かったようで、聞いたことをメモする姿が見られた。 ② 聞くポイントを意識しながら、相手に注意を向けて話を聞いていた。
7 8	9月25日 28日	① 聞くゲーム ② キリンさんとおしゃべり①～③ 相手の話を聞きながら会話を続ける。	① 聞く態度ができてきて、聞き取ってメモを取るスピードが速くなってきた。 ② はじめのうちは、自分の伝えたいことだけを話そうとする姿が見られた。回数を重ねると、次第に相手の話の大事なことを聞いて、それに沿って答えようとしていた。
9 10 11	9月30日 10月1日 2日	① 聞くゲーム ② 「ふたりではなしをつなげていこう①②③」 (昔話を順番に話す)	① 大事なことを一度に複数個聞き取れるようになり、メモが増えた。 ② 相手の話を聞き、その内容に沿って自分の話につなげることができた。
12 ～ 20	10月5日 ～ 10月21日	① 聞くゲーム ③ 「木のうた」をつくろう。 (二人でおはなしづくり)	① 大事な所を一度に複数個、正確に聞き取り、メモするようになった。 ② 活動を繰り返すことで、“大事な事を聞き、つなげる”という意識がもてるようになった。最後の方は、友達と上手に話合いながら、お互いの話をつなげていく姿が見られた。



⑤ 指導の評価と考察

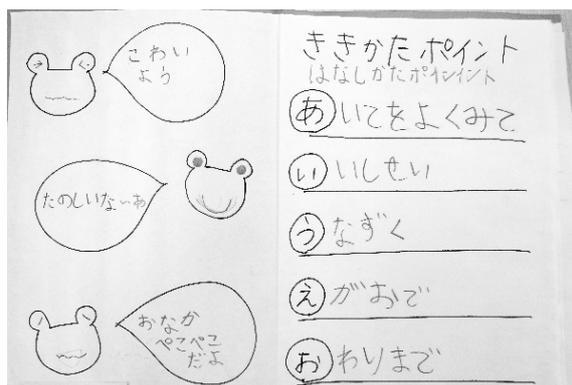
「聞く・話す」の態度の育成のため、聞き方・話し方のポイントを設定したことは、児童にとって注目する点が明確になり、意識を高めることができた。また、このポイントは毎時間の活動の振り返りにおいて、友達や自分の感想を考える視点にもなり、互いを認め合い共感できる場が増え、自信につながった。

技術の向上として取り組んだ「聞くゲーム」や、会話におけるワークシートの活動は、聞くことに重点をおいて、継続的に取り組んだ。毎時間取り組むことで、活動の見通しがもて、やり方を覚えることで、聞き方のコツをつかむようになり、何を聞かれているのか、大事なところを聞き取り、相手の意図をくみ取ることもつながった。「聞く・話す」の応用として取り組んだ「木のうた」のお話作りは、段階的に活動を積み重ねることで、友達の話聞いて自分の話をつなぐようにしたり、物語の順番を考えて話したりする姿が増えた。聞くゲームやワークシート同様、ある程度パターンとして活動を繰り返していくことで、聞き取ることに慣れてきて、より多くのことを聞き取る様子が見られた。また、メモをとる量もスピードも向上し、相手の話を踏まえて自分の考えを話したり、一緒に活動を進めたりする姿が伺えた。

指導・支援後の「聞く・話す 実態把握チェックシート」の結果では、目標として取り組んだ「聞き落とし」及び「順序立て」のポイントが大きく向上した。また、「言語表現」「他者意識」についても向上が見られた。これは前述の友達の話聞いて話をつなぐ「お話作り」等で、「聞く・話す」の活動を段階的に積み重ねた結果であると考えられる。

このように、「聞く・話すチェックシート」での実態把握から、「聞く・話す 支援・指導一覧」を基に個別指導計画を作成し、指導・支援を段階的に積み重ねることで「聞く力」「話す力」を育てることができた。

児童の実態に即した支援を行うために、今後も「聞く・話す 支援・指導一覧」と「聞く・話すチェックシート」の活用について積み重ねて検証を行う。

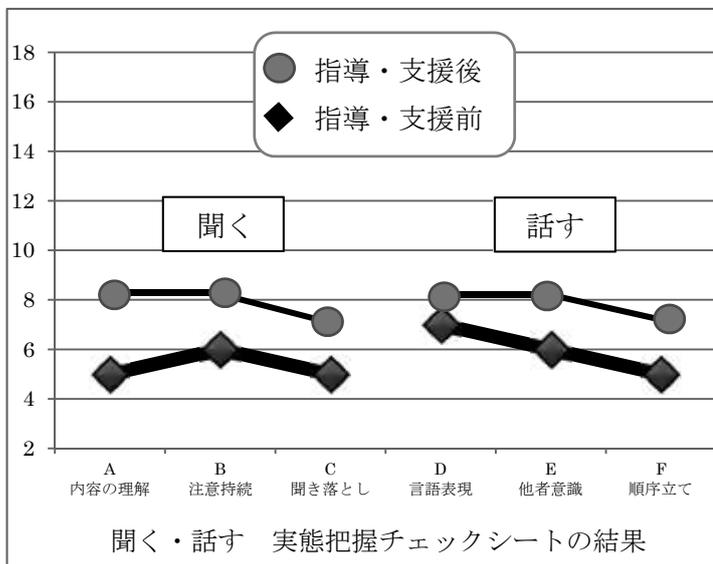


実践研究事例③ タイプC・F 「大事なことを聞き取る学習」・「伝えたいことを整理して話す学習」

① 対象児童D 小学校第6学年 知的障害特別支援学級

② 対象児童の実態と課題

学習に落ち着いて取り組むことができる。簡単な会話がおおむね成立するが、一方的になりやすい。相手の立場や気持ちを考えることが苦手である。小集団での学習では、一斉指示を聞き漏らしたり、内容を正しく理解できなかつたりすることが多いため、個別に言葉を掛けて確認する必要がある。話を聞いていなかったり、分からなかつたりしたときには、「分かりません。」「もう一度言ってください。」などと伝えることが少しずつできるようになってきている。



経験したことを簡単な文で話すことができる。友達や教員に積極的に話し掛ける姿が多く見られるが、その場にそぐわない質問を突然することがある。自分の興味のある話題についてはある程度会話を楽しむことができるが、興味のない話題については注意がそれやすく、話が続かないことが多い。

今回実施した「聞く・話す 実態把握チェックシート」によれば、「聞く」では、タイプCの「大事なことを聞き落すことが多い」に、「話す」では、タイプFの「順序立てて話すことが苦手」に支援・指導が必要という結果であった。

③ 個別指導計画（めあて、手だて・支援方法）

実態把握の結果を踏まえ、「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を参考に、以下の個別指導計画を作成し、支援・指導を行うこととした。

タイプ	生徒の実態	背景要因	めあて	手だて・支援方法
C	大事なことを聞き落とすことが多い（聞く）	<ul style="list-style-type: none"> 注意の持続が困難で、重要でない刺激でも影響を受けやすい。 話の内容で大事な内容の抽出が難しい。 	大事なことを聞き落とさないように話を聞く。	<ul style="list-style-type: none"> 二人組で「聞く」「話す」の役割分担をはっきりさせる。 聞くときのポイントを提示し、意識させる
F	順序立てて話すことが苦手（話す）	<ul style="list-style-type: none"> 文や文章を構成する力が弱い。 筋道を立てて話そうとする気持ちが弱い。 	伝えたいことを整理して話すことができる。	<ul style="list-style-type: none"> 事前に話すことを教員と一緒に考えたり、メモをしておいたりする。

授業では、どの場面でも聞くことや話すこと的前提となる相手への意識を高めることを意識した。二人組で話をしている相手が分かりやすいように場面設定をしたり、聞くとき、話すときのポイントを示して意識させたりすることで、児童が主体的に学習に取り組めるようにし、

聞く力・話す力の向上につなげる。

④ 授業について

【教科・領域】 国語科

【単元名】

インタビューをしよう

【単元のねらい】

大事なことを聞き落とさないようにしながら、興味をもって聞く。伝えたいことを整理して話す。

【指導の経過】

時数	日時	指導内容	児童Dの様子
2	7月8日	「インタビューをしよう①」 ・教員が用意した質問について、二人組でインタビューをし合う。	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の支援を受けながら、2人組でインタビューをし合うということが分かった。 ・教員が用意した質問を読む、という形で相手に質問することができた。相手に伝わりやすい声の大きさや速さに気を付けていた。 ・質問に対する相手の返事を、ワークシートに書くことができた。
3	7月10日	「インタビューをしよう②」 ・教員が用意した質問について二人組でインタビューをし合う。 ・友達にしたい質問を考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビューのやり方が分かって、教員の支援がなくてもできた。 ・質問に対する相手の返事を、漢字で書こうとしていた。 ・友達にしたい質問について、教員が提示した選択肢の中から選んで考えることができた。
4 5	7月13日 14日	「インタビューをしよう③」 ・自分で考えた質問について二人組でインタビューをし合う。	<ul style="list-style-type: none"> ・質問の内容が変わったが、インタビューのやり方が分かって、教員の支援がなくてもできた。 ・相手の話をよく聞いて考え、適切に答えることができた。聞き取れなかったときには「もう一度言ってください。」分らないときには「分かりません。」と教員に促されて言うことができた。 ・友達に伝わりやすい言い方で質問をすることができた。また、教員の支援を受けながら、相手の返事を聞いて、更に質問することもできた。相手の返事をよく聞いて、ワークシートに書くことができた。「どうしても漢字で書きたい。」という気持ちは見られたが、教員に「メモだから平仮名で大丈夫」と助言され、受け入れることができた。

⑤ 指導の評価と考察

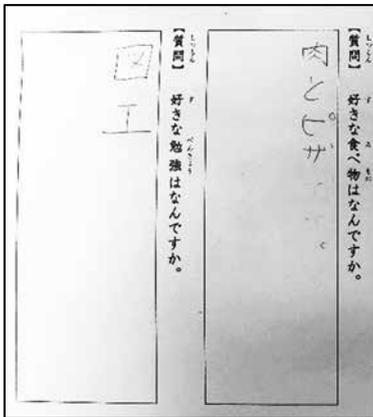
聞くとき、話すときのポイントを授業の初めに毎回確認したことで、児童の意識を高めることができた。また、児童の様子によっては、学習途中で確認させた。教員が「ゆっくり話して」などと直接的に指導するのではなく、提示してあるポイントを示して児童に考えさせることで、より児童自身が主体的に考え、学習に取り組むことにつながった。

本単元では、初めは教員が用意した質問を読み、次に自分で考えた質問でインタビューするというように、単元を通して少しずつ学習内容を積み重ねていくことで、児童が安心して学習に取り組めた。学習を重ねるにつれ、「質問-応答」が1回だけの短いやり取りだけでなく、相手の返事を聞いて更に質問する、というようにやり取りが続いていくようになった。

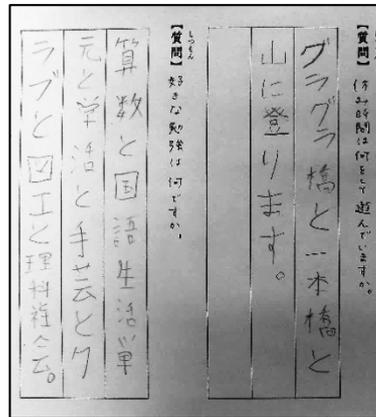
「インタビュー」は友達と二人組で行うこととした。そのため、「聞く」「話す」の役割分担が明確になり、児童にとって分かりやすい学習活動となった。対象児童は相手を意識して会話することに課題があったため、「聞く」「話す」の役割分担が明確であったことはとても効果的であったと考えられる。指導・支援後の「聞く・話す 実態把握チェックシート」の結果でも、「聞く」「話す」のポイントが全体的に向上した。

今後は、二人組でのやり取りを基本とした指導内容から、少しずつ人数を増やし、大きな集団における聞く、話す力の向上につなげられる指導・支援の方法について実践検証を行う。

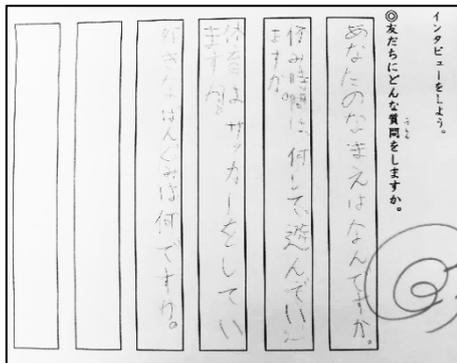
今回の授業では、「聞く・話す 実態把握チェックシート」の活用により、児童の事態を適切に把握することができ、児童の実態に基づいた指導を行うことができた。また「聞く・話す 実態把握チェックシート」を活用することで、評価の観点も明確となり、児童の聞く力・話す力の向上を確認することができ、更に授業改善にもつなげることができた。



教員が用意した質問のワークシート



児童が考えた質問のワークシート



友達にしたい質問を考えるワークシート

実践研究事例④ タイプF 「順序立てて話す学習」

① 対象児童A 小学校第3学年 知的障害特別支援学級

② 対象児童の実態と課題

「言語・コミュニケーション発達スケール (LCSA)」を実施し、言葉で理解したり推理したりする力や表現する力に課題がある。また語彙力が乏しいという結果がでた。

語彙は少なめだが、話すことができる。しかし、改まった場では、緘黙になってしまう。

作業速度がゆっくりとしているため、十分な時間の確保と丁寧で明確な指示を必要としている。

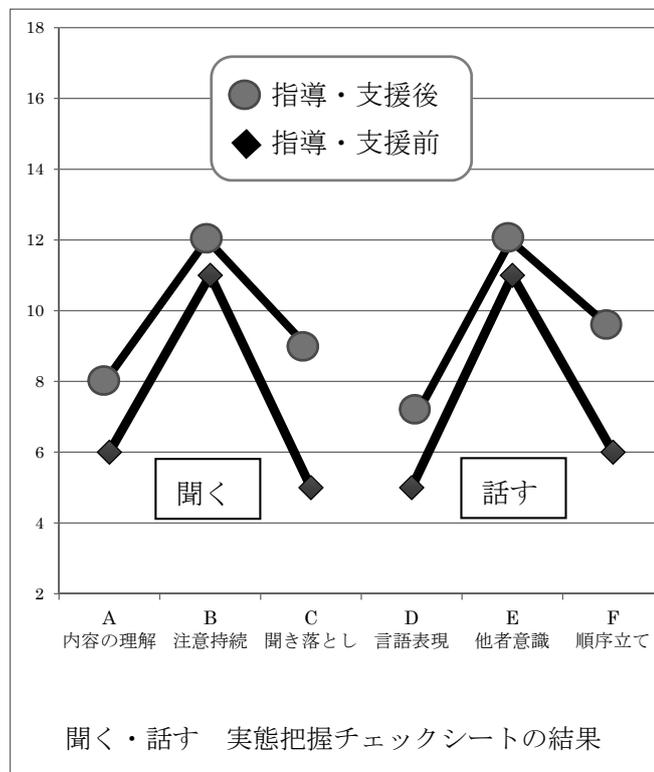
「聞く力」については、話している相手に向けて話を聞いているが、集団に対しての話や指示と、自分に対しての話や指示を区別することが難しい。また必要な情報を聞き取る

ことに課題があり、相手の話の内容が分からなくても返事をしてしまうことがある。

「話す力」については、出来事を5W1Hで伝えられるようになってきた。しかし、気持ちが「楽しかった」で終わることが多く、パターン化している。また、単語を言うだけであったり、自分の話したい内容を言葉にできず教員の言葉の復唱をしたりする姿も見られる。

年間を通して週初めに週末の話の発表会を行い、休日にあったことを「いつ・どこで・だれと・なにをした・どうおもったか」を友達に伝えることを積み重ねてきた。取り組んでいる日記を発表の手掛かりにして、週末に家庭で過ごしたことから伝えたい内容を選び、発表することができるようになってきた。また、友達の発表を聞いて、興味をもったこと、もっと知りたいと感じたことを質問することができるようになってきた。姿勢や口形を意識し、はっきりした発音で発表ができるように指導している。

今回実施した「聞く・話す 実態把握チェックシート」によれば、「聞く」では、タイプAの「話されている内容を理解することが難しい」とタイプCの「大事なことを聞き落とすことが多い」という結果になった。また「話す」では、タイプDの「表現が乏しく単語で話すことが多い」とタイプFの「順序立てて話すことが苦手」に指導・支援が必要という結果が得であった。



③ 個別別指導計画（めあて、手だて・支援方法）

実態把握の結果を踏まえ、本単元においては、特にタイプFの「順序立てて話すことが苦手」に着目して、「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を参考に以下の個別指導計画を作成し、指導・支援を行うこととした。

タイプ	生徒の実態	背景要因	目標	手だて・支援方法
F	順序立てて話すことが苦手（話す）	文や文章を構成する力が弱い。 経験不足で筋道を立てて話すことに慣れていない	・相手に内容が伝わりやすいように順序立てて話をする	・作文指導を行い、5W＋感想を書き、話す順序・話す内容を整理できるようにしておく

④ 授業について

【教科・領域】 国語科

【単元名】

夏休みのことを発表しよう

【単元のねらい】

知らせたいことを選び、事実と感想や気持ちを言葉にして伝えることができる。

【指導の経過】

時数	日時	指導内容	児童Aの様子
1	9月2日	・「話し方名人・聞き方名人」の話合い	・何を発表すればよいのか迷っていたが、教員が例を示すと、自分の意見を持ち、友達と意見を出し合い発表できていた。
2	9月3日	・発表メモづくり	・「いつ」「どこで」「だれと」「なにをした」「どうおもった」を夏休みの生活表をヒントに、教員の助言を受けて、書き出すことができた。
3	9月4日	・発表原稿指導・発表練習	・書き出したメモから友達に伝えたい内容を選び、作文を書くことができた。作文を音読して発表する練習を行った。
4	9月7日	・「夏休みの話」発表会	・発表メモで書いた「夏休みの話」の内容を踏まえ、教員の助言を受けて、自分の言葉で発表することができた。友達や先生の話の聞きながら聞き、質問したいことを考えて質問することができた。

⑤ 指導の評価と考察

「話し方名人・聞き方名人」について話合いの場を設けて、児童たちで決めた名人項目を設定することで、話をする時、話を聞く時のルールが明確になり、自分自身で意識する様子が見られた。発表をする意欲や声量の大きさが増していた。ルールを明示することで学習に取り組みやすい環境づくりとなると考える。

順序立てて話すことが苦手な児童に対して、「いつ」「どこで」「だれと」「なにをした」の「5W1Hの提示」や「事前を書いてまとめる活動」「台本の用意」という手だてや支援を行うこと

で、友達に知らせたいことを整理し、順序立てて発表するなど、自分で考え判断して表現できるようになった。さらに感想を発表する場面では、「楽しかった」等の一言だけではなく、「〇〇〇のようなことが楽しかった」、「〇〇〇なのでまたやりたい」等と具体的に発表できるようになってきた。

指導・支援後の「聞く・話す 実態把握チェックシート」の結果では、「順序立て」のポイントが上がるとともに「言語表現」や「他者意識」も向上した。これは、順序立てて友達に分かりやすく伝えることができるようになり、友達に「伝え合う」ことの楽しさが分かり、より一層、友達に分かりやすく伝えようとする意欲が高まった結果であると考えられる。

本単元では、タイプFの「順序立てて話すことが苦手」に着目して、授業研究を行ったが、タイプCの「大事なことを聞き落とすことが多い」という実態の児童に対して「聞き取りポイントチェック表」の活用や、「話の要点をつかんでメモをとる学習活動」を行い、聞く力を向上させ、聞く側の力も付けることでより一層、伝え合う楽しさを感じさせられれば、学習の相乗効果を高めていけると考える。

このように、「聞く・話す 実態把握チェックシート」での実態把握から「聞く・話す 指導・支援一覧」をもとに個別指導計画を作成する事で、より細かく指導・支援を行うことができた。児童の実態に即した指導・支援を行うためにも、今後も同様な手だてや支援を行って学習を進め、これらの活用と積み重ねを検証していく必要があると考える。



【座席図】

三 しせいをよくして (目と耳で)	一 しっかりと 二 ききかた名人 一 大きな声で 二 はつきりと 三 はやさనికిをつけて 四 ともだちをみて 五 くわしく 六 たのしく
----------------------	---

【聞き方名人・話し方名人】

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 「聞く・話す 指導・支援の一覧表」の作成について

「聞く・話す 指導・支援の一覧表」は、伝え合う力を育てるために、その基礎となる「聞く力」「話す力」を育成するために、基礎研究を基に、児童・生徒の実態や背景要因に応じて、どのような指導や支援を行うことが望ましいか一覧表にまとめた。

通常学級の教員や経験の浅い教員など、誰にでも活用しやすい資料とするため、児童・生徒の「聞く・話す」に関わる実態をあわせて6タイプに分類し、その分類ごとに指導や支援方法を提案している。

「聞く・話す 指導・支援の一覧表」に「目当て、手だて・指導方法」の項目があり、それを参考にすることで、適宜・適切な個別指導計画を作成することができた。また、通級による指導では、在籍学級との共通理解、協働のためのツールとして有効に活用することができた。

6タイプの児童・生徒の実態に応じた指導、支援方法の提案についても、実際に本部会で実践研究を通してその有用性について検証を進め実践研究の成果から、その有用性が認められた。

(2) 「聞く・話す 実態把握チェックシート」の作成について

「聞く・話す 実態把握チェックシート」は、児童・生徒の実態を客観的に把握できるように「聞く・話す 指導・支援の一覧表」に対応する形で作成した。

「聞く」の項目は、「内容の理解」「注意持続」「聞き落とし」とし、「話す」の項目は「言語表現」「他者意識」「順序立て」を挙げ、実際の指導に生かせる内容に焦点化し、対象の児童・生徒がどの部分に課題やつまずきがあるのか数値で、一目で分かるような形にした。数値化することで、実態を客観的に把握することができ、客観的な実態把握に基づき「聞く・話す 指導・支援の一覧表」に照らし合わせて活用することで、実態に即した適切な指導、支援を経験の浅い教員や通常学級の教員でも行うことができると考える。

実際に本部会において「聞く・話す 実態把握チェックシート」を活用し、実態の把握について検証を行った結果、指導・支援前の適切な実態把握についてその有用性を確認できた。また、指導・支援後の児童・生徒の変容の把握にも活用することで、指導の有効性についても確認することができた。

さらに調査結果については、グラフで視覚的に表示されるため、教員間の共有や児童・生徒の変容の確認を容易に行えるため実態把握と教員間の共通理解や引継ぎ等に有用であることが確認できた。

(3) 実践研究事例について

本部会の実践研究事例では、「聞く・話す 実態把握チェックシート」で実態を把握し「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を基に実践検証を行った。

伝え合う力を高めるために「聞く・話す」ことに焦点化した授業を実態に即して計画的に実施することで、全ての事例で指導前より指導後の方が、各項目の数値が上がった。

「大事なことを落とさず聞く」は、話型やチェック表等を活用した学習を積み重ねることで、

聞くポイントをつかむことができるようになった。しかし、普段の指導や会話など、日常生活に般化していくことが大切となる。継続的・計画的な指導が必要であると考えます。

「順序立てて話す」は、話の道筋に沿って組み立てることのほか、相手の意図に沿って話を組み立てていく必要もある。相手が何を求めているかを理解する指導や前後の相関関係に関する理解についても今後継続して実践事例を蓄積する必要がある。

2 研究の課題について

「聞く・話す 実態把握チェックシート」で実態把握を行い「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を基に個別指導計画を作成することで、適切な指導・支援を行うことができた。

より一層、児童・生徒の実態に即した支援を行うためには、様々なタイプの児童・生徒に対応した「聞く・話す 実態把握チェックシート」及び「聞く・話す 指導・支援の一覧表」の作成、活用事例等の蓄積と有効性の検証が重要である。

「聞く・話す 実態把握チェックシート」は、標準化アセスメントではないため、結果を参考として、標準化されたアセスメントの検査結果と照らし合わせながら、妥当性や有用性を検証し充実させていく必要がある。

また、本研究では、2か月から3か月間の児童・生徒の指導の経過を基に考察を進めたことから、より長期間にわたる継続的な指導実践を行い、指導に対する妥当性や有用性を検証し、「聞く・話す 指導・支援の一覧表」を随時、修正・改善していく必要もある。

今後は、特別支援教室における「聞く・話す 指導・支援の一覧表」の活用も視野に入れて、実践対象を「通級による指導の対象児童・生徒の在籍学級」や「通常の学級」に広げ実践事例を蓄積し充実を図っていく。

特別支援学校

平成27年度

教育研究員研究報告書

特別支援学校
(教科学習グループ)

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	3 1
II	研究の視点	3 2
III	研究仮説	3 2
IV	研究方法	3 2
V	研究内容	3 4
VI	研究の成果	5 2
VII	研究の課題	5 4

研究主題

考えを深め、自ら表現したくなる授業づくり ～特別支援学校教科学習における「言語活動評価シート」を活用した授業改善～

I 研究主題設定の理由

本部会は、盲学校、ろう学校、肢体不自由特別支援学校の準ずる教育課程の授業を担当している教員で構成されている。今年度の共通テーマである「思考力・判断力・表現力を高める授業改善～確かな学力育成のために『言語能力の向上』を図る～」を受け、部員が勤務する各校の現状や課題について検討した。

検討の結果、障害の種別により次のような課題が浮かび上がった。例えば、視覚に障害がある児童・生徒は、「すいせん」のように“花（水仙）”や“水の流れ（水洗）”、“人物の（推薦）”といった同音異義語について、音声言語と具体物や事象を結びつけたり、意味の理解をしたりすることに難しさがある。聴覚に障害のある児童・生徒の手話を活用した会話では、「楽しかった」という気持ちを表す場面で、「楽しい」＋「過去形」という表現を用いるため、そのことを文字で表す場合に手話での会話の様に「楽しいでした」と表現することがある。肢体不自由のある児童・生徒は、自身の障害や社会的障害のために、自由な遊びや、集団でスポーツをするなどの身体的活動経験が少なく、そうした活動に関する言語の理解やコミュニケーション力に課題が見られる。これらのことから、盲学校では、「言語の概念形成」、ろう学校では、「言語の活用と伝達」、肢体不自由特別支援学校では、「経験に基づく言語・思考・表現」というキーワードが浮かび上がった。そして、各障害種に共通して、児童・生徒が実際の体験から身に付けられる語彙が少ないのではないかと考えた。

これらのことは、障害からくる学習上の困難であり、児童・生徒一人一人の障害の状態に応じた適切な支援と配慮をすることで、言語活動を通して各教科の学びを深めることができるのではないかと考える。各特別支援学校では、生徒の実態や障害の特性に応じて、実物に触れたり、児童・生徒の表現を引きだすための十分な時間の設定や動作の支援をしたりして、思いや考えを表現できるよう支援を行っている。しかし、私たちの授業を振り返った時、言語活動を通して学びを深める指導に課題があるのではないかと考えた。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編に、体験活動を通じた言語活動の指導の重要性について明記されているように、児童・生徒が、より思考力・判断力・表現力を高めていくためには、体験や経験とともに、児童・生徒が思考・判断・表現する機会を、より多く設定していく必要がある。言語活動を通して学びを深める指導を行う際の留意点として、以下の4点を挙げる。

- (1) 児童・生徒の実態や直面する課題の的確な把握
- (2) 言語能力の差を踏まえた、集団学習の中でのねらいの明確化
- (3) 児童・生徒の言語活動についての適切な評価
- (4) 言語活動に関わる指導の、指導計画への明確な位置付け

そこで、本研究では、「考えを深め、自ら表現したくなる授業づくり～特別支援学校教科学

習における『言語活動評価シート』を活用した授業改善～」とテーマを設定し、各教科学習の中でより言語活動の充実を図ろうと考えた。このことで、教員は、各授業において「言語活動」に対する意識をより高めていけると考える。

言語活動の充実は、自ら考え、判断し表現する力を育成するものである。児童・生徒が、考えを深め、自ら表現することで、身近な人や地域の人々との人間関係を深め、社会の一員として豊かな生活を送る大きな力につなげていきたい。

Ⅱ 研究の視点

- 1 障害の特性に応じた言語活動を、計画的に行うための「言語活動評価シート」の在り方
特別支援学校において教科学習の目標を達成するために、児童・生徒の特性に応じた言語活動を意図的・計画的に行うためのツールとして「言語活動評価シート」を開発する。
- 2 言語活動の評価を踏まえた指導の在り方
前述の特別支援学校における言語活動を通して学びを深める指導をする際の四つの留意点を意識し、「言語活動評価シート」を用いた指導実践を行い、指導方法と評価の検証・改善を行う。

Ⅲ 研究仮説

特別支援学校に在籍する児童・生徒が、考えを深め、表現できるようになるには、個々の障害特性に応じた指導や手だての工夫が更に必要であることから、研究仮説を以下のように設定した。

「教科のねらいを達成するために、各教科等において、児童・生徒一人一人の言語活動に関する特性に応じた手だてを意図的・計画的に指導計画に位置付け、評価を行うことにより、児童・生徒がより考え、判断し自分の言葉で表現できる授業を行うことができるであろう。」

Ⅳ 研究方法

- 1 基礎研究
 - (1) 言語力育成協力者会議報告書案、学習指導要領の研究
 - (2) 言語活動の充実に関する研究(東京都教育委員会)の文献研究
 - (3) 「評価シート」(平成24年度教育研究員)の研究
- 2 実践研究
 - (1) 「言語活動評価シート」の開発
 - (2) 「言語活動評価シート」を活用した検証授業の実施
- 3 検証方法
 - (1) 「言語活動評価シート」を作成することで、各教科等の単元において言語活動としての要素をバランスよく計画できているか検証する。
 - (2) 単元を通じた検証授業を実施し、毎時間の児童・生徒の様子を記録し、評価(診断的評価)を行うとともに、授業の発問や手だて等についての形成的評価を行うことで、授業において効果的な発問が行われるようになるか検証する。

研究構想図

共通テーマ 「思考力・判断力・表現力を高める授業改善」

■現状とその原因（背景）

<児童・生徒の現状>

- ・ 実際的な体験から身に付ける獲得語彙が少ない。
- ・ 学習集団の人数が少ないために、集団を基調とする「思考する」「表現する」「伝え合う」などの言語活動の設定が困難。

<言語活動を通して学びを深める指導をする際の留意点>

- (1) 児童・生徒の実態や直面する課題の的確な把握
- (2) 言語能力の差を踏まえた、集団学習の中でのねらいの明確化
- (3) 児童・生徒の言語活動についての適切な評価
- (4) 言語活動に関わる指導の、指導計画への明確な位置付け

■研究の背景

- 知識基盤社会等に伴う生きる力の育成
- 学力の三つの要素の規定
- 思考力・判断力等が十分でない。

■関連法令・施策

- ・ 学校教育法第30条
- ・ 学習指導要領
- ・ 言語力育成協力者会議報告書案
- ・ 各種学力調査
- ・ 言語活動の充実に関する研究（東京都教育委員会）

研究主題 「考えを深め、自ら表現したくなる授業づくり」

～特別支援学校教科学習における「言語活動評価シート」を活用した授業改善～

■研究の視点

- (1) 障害の特性に応じた言語活動を、計画的に行うための「言語活動評価シート」の在り方
- (2) 言語活動の評価を踏まえた指導の在り方

■研究仮説

教科のねらいを達成するために、各教科等において、児童・生徒一人一人の言語活動に関する特性に応じた手だてを意図的・計画的に指導計画に位置付け、評価を行うことにより、児童・生徒がより考え、判断し自分の言葉で表現できる授業を行うことができるであろう。

研究の内容

基礎研究

- (1) 言語力育成協力者会議報告書案の研究
特別支援学校学習指導要領の研究
- (2) 言語活動の充実に関する研究の文献研究
(東京都教育委員会)
- (3) 「評価シート」(平成24年度教育研究員)
の研究

実践研究

- (1) 「言語活動評価シート」の開発
- (2) 「言語活動評価シート」を活用した検証
授業の実施

研究のまとめと今後の課題

◆ 仮説の検証結果の検討

◆ 研究結果の今後の活用及び所属校での還元方法

V 研究内容

1 基礎研究

(1) 言語力育成協力者会議報告書案、学習指導要領の研究

文部科学省の平成19年第8回言語力育成協力者会議において、言語力の育成方策についての報告書案が提示された。その中で、前年のOECD生徒の学習到達度調査(PISA2006)における読解力の低下が報告されるとともに、児童・生徒の生きる力を育成するために、言語力の必要性が提言された。このような経緯から現行の学習指導要領においても、言語活動の充実が重要事項として示されるに至った。思考力・判断力・表現力等の育成が示され、それに伴い、各教科等において言語活動の充実に関する様々な研究や実践が行われてきている。

(2) 言語活動の充実に関する研究(東京都教育委員会)の文献研究

言語活動は、授業において教科学習の目標を実現するための「手だて」として位置付けられている。教科学習で言語活動を取り入れる際は、「教科の特性に応じた言語活動の効果的な位置付けと具体的な指導の工夫を検討する必要」がある。平成22、23年度に東京都教職員研修センターでは、「言語活動を効果的に位置付けるための活用シート」(以下「活用シート」という。)を開発し、教科に応じた言語活動を位置付け、主に小学校、中学校における授業実践の工夫例が示されている。

この「活用シート」では、「自己の思考」「伝え合う力」「思考のまとめ」「基盤となる力」が言語活動の要素として整理されている。これらを各教科の学習内容に応じて、盛り込むことで、言語活動の充実が図れるとされている。

(3) 「評価シート」(平成24年度教育研究員)の研究

特別支援学校において、児童・生徒一人一人の障害の特性に応じた指導を行うためには、障害による困難さを十分に把握し、特性に応じた指導の手だてを明確化することが大切である。開発された「評価シート」は、各時間の学習目標と手だてを個別に設定・実践・評価するとともに、単元ごとに児童・生徒の学習の習得状況を確認でき、かつ、教員間で児童・生徒一人一人の学習到達度を共有できるシートであることが分かる。

2 実践研究

(1) 「言語活動評価シート」の開発

先行研究の成果から、各教科等の授業において、障害のある児童・生徒の言語活動の充実を図るためには、各教科等の特性に応じた言語活動の効果的な位置付けと具体的な指導の工夫を明らかにするとともに、児童・生徒一人一人の障害の特性に応じた手だてを、計画的に学習指導案に位置付けることが重要であることが分かる。

このことから、「活用シート」及び「評価シート」(平成24年度教育研究員)の研究成果を踏まえ、言語活動の要素に基づいた活動を単元の中にバランスよく位置付けるとともに、個に応じた指導の手だてを工夫し、指導や学習の記録を踏まえて授業改善を行っていくツールとして「言語活動評価シート」を開発し、活用方法を検討することとした。

【資料1「言語活動評価シート」参照】

各教科等の授業において言語活動の充実を図るということは、単に「話し合い活動」を取り入れることではない。授業を計画する際には、各教科等の目標を実現するために国語科等で身に付けた技能を活用した言語活動を取り入れ、各教科等で育成される思考力・判断力・表現力を育むことに重点を置いて指導することが重要である。

資料1 「言語活動評価シート」の様式と作成方法

【 教科・科目 「 単元名 」 】

単元における児童・生徒の実態 〇〇部 〇〇年 児童・生徒〇〇〇

① 該当単元の学習に関する児童・生徒の実態（障害状況、意欲、既習事項など）を記入

単元における児童・生徒の目標

② 該当単元の学習を通して、児童・生徒が習得すべき目標を記入

時間	学習内容における言語活動	指導の工夫	評 価 活 動 の
本時の目標 ③ 教科等の学習目標を記入 1.2 児童・生徒の様子	基盤：言語活動を支える基盤 要素1：自己の思考 要素2：伝え合い 要素3：思考のまとめ ④ 言語活動を支える基盤と3つの要素に分け、学習目標を達成するために有効な、活動を設定	⑤ 障害や能力に応じた、言語活動を促すための支援や工夫を記入	
⑦ 言語活動の評価⑥を補足するため、言語活動の様子や課題を文章で記入			

単元における最終到達状況

⑧ 単元を通じた学習目標の到達状況、言語活動の様子、変化や課題を文章で記入

(2) 「言語活動評価シート」の作成について

本シートは、言語活動を各授業に効果的に取り入れ、言語活動を通して「教科等の目標」を達成することを目的として開発した。そのため、各時間、単元ごとに学習目標と達成状況を記入する欄を設定した。

意図的に「言語活動の要素」と「指導の工夫」を授業に取り入れ、国語に限らず、全ての教科で言語活動を学習単元に盛り込めるようにした。単元ごとにシートを作成することで、手だてや指導の工夫をそのまま学習指導案に転記できるようにした。

(3) 言語活動の要素について

「評価シート」の要素は、前述の「活用シート」(※)で示された言語活動を効果的に位置づけるための観点である。この観点に基づいて、資料1の「④学習内容における言語活動」や「⑤指導の工夫」を計画的に設定する。以下は要素の解説である。

基 盤：言語活動を支える基盤：「学習内容の基本的事項の理解」、「学習情報の獲得」
 要素1：自己の思考：自分の考えを持ち、どのように表現するかを考える活動
 要素2：伝え合い：他者との伝え合いを通して、多様なものの見方や考え方に触れる活動
 要素3：思考のまとめ：他者の考えに触れる活動を通して、再び自分の考えを構成し、考えを深める活動

※p4…「V 研究内容 1 基礎研究 (2)」参照

⑥ 生徒の評価について

- ◎ 目標を十分達成している
- 達成できた
- △ もう少しで到達できる (課題が残る)

「言語活動を支える基盤」とは、言語活動の前提として必要な能力のことで、二つに分類される。「基本的事項の理解」は、単元や各授業で習得させるべき基本事項、各教科等に必要な用語、記号、表現などを理解できる能力のこと。「学習情報の獲得」は、体験、観察や実験、調査、見学をしたり、資料を読み取ったりして学習情報を収集できる技能である。

(平成23年度 東京都教職員研修センター研究紀要 第11号 「言語活動の充実に関する研究」p43-44)

(4) 「言語活動評価シート」を活用した検証授業の実施

各研究員が、生徒2名を事例として「言語活動評価シート」を活用した検証授業を実施する。毎時間の児童・生徒の様子を記録し、評価（診断的評価）を行うとともに、授業の発問や手だて等についての形成的評価を行い、授業改善につなげる。月例会において、「言語活動評価シート」に基づいた授業について協議を行い、評価シートの改善と活用方法を検討することで更なる授業改善を進める。

検証授業は、以下のとおりである。

盲学校「英語」

ろう学校「技術」「英語」「体育」「社会」

肢体不自由「体育」「国語」「産業社会と人間」

(5) 言語活動評価シートの活用方法

ア 【授業前】

授業者は、個別指導計画や学級担任から情報を得て、単元における児童・生徒の実態と各教科等の単元の目標、本時の目標を記入する（①から③）。

単元と各時間の学習目標を達成するため、児童・生徒の障害の状態や将来像（中長期的な目標）に応じた有効な言語活動と支援の手だてを設定し（④から⑤）、学習指導案を作成する。

イ 【授業中】

事前に計画した手だて等を実践し、児童・生徒の様子を記録する。生徒同士の発表を通して、授業中の言語活動を児童・生徒自身が振り返ることができるように工夫を行う。

ウ 【授業後】

児童・生徒の言語活動の様子を記録し、授業の中で言語活動が効果的に取り入れられているか否かを評価する（⑥⑦）。そして、教員の発問や手だてを見直し（④⑤）、次時の学習指導案に反映させる。

各授業の反省を基に、単元を通して言語活動と手だてをバランスよく継続実施し、単元の最後に総括する。研究員の月例会を利用し、授業研究を重ね、各教科等の授業における各障害の特性等に応じた言語活動の在り方を考察する。

(6) 言語活動評価シートの有効性の検証

言語活動を意図的・計画的に取り入れることにより、各教科等の指導では、教科の単元目標が達成されたのかを把握することが重要である。各教科における児童・生徒の到達度評価については、言語活動評価シートによるものではなく、定期テスト等の諸テスト、ワークシート等を用いて評価するものとする。

3 検証授業の実施

(1) 検証授業①（ろう学校 中学部 技術）

ア 検証の手順

【言語活動評価シート作成前】

「言語活動評価シート」を作成するに当たり、言語活動の視点から授業の振り返りを行った。日頃、授業を計画する際に、言語活動を取り入れることを意識していたが、具体的にどの程度授業の中で言語活動を取り入れるかということを十分に検討していなかった。特に技術科の授業では、実技時間を十分に確保するために、教員が説明した後に実技に入る授業展開が多かった。

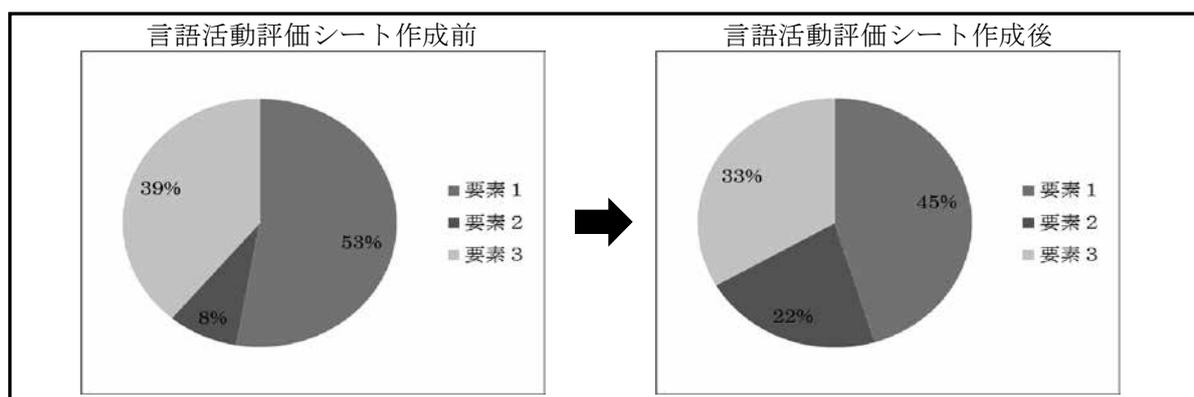
言語活動の要素のうち、「基盤」を除く3要素について分析を行った結果、言語活動の3要素のバランスが悪く、「要素1：自己の思考」と「要素3：思考のまとめ」の活動をするのが多かった。「要素2：伝え合い」の活動が少ないことで、生徒が良い意見をもっていたとしても、教員と当該生徒の間でしか情報を共有することができず、作業が苦手な生徒は自ら工夫することができなかつたり、いつも同じような表現でまとめの文章を記述したりすることが多く、その都度指導を行っていたが変化は少ないのではないかと考えた。また、ノートやワークシートに意見を記入することはあっても、授業中に発言する回数は少なく、発言の際には「分からない」と言うことも多かった。

【言語活動評価シート作成後】

[教員の変化]

「言語活動評価シート」を活用することで、言語活動を通して生徒が作業の目的・目標を知り、達成へ向けて作業することができるように、再度授業の指導計画の見直しを行った。また、生徒の言語活動につながると考えていなかった発問が、生徒が考え、工夫しようとする活動につながること気付くことができた。本授業では、特に「要素2：伝え合い」の活動が少なかったため、授業改善を行い、要素2を中心とした言語活動を増やすようにした。その結果以前は説明をしないで作業だけを行っていた実技の授業に、作業を行った感想や成功したこと、失敗したことなどを生徒同士で発表する活動を取り入れ、バランスよく言語活動を取り入れた授業が行えるようになった。

資料2 言語活動のバランスの変化



資料3 学習指導案(例)

技術・家庭(技術分野)学習指導案

1 単元名

「木材を使った正確なものづくり～棚の製作～」

2 単元の目標

- (1) 材料の加工・組立て・仕上げを行うことにより、「けがき」「切断」「やすりがけ」「釘打ち」「塗装」を身に付ける。
- (2) 安全に留意して、作業を進めることができる。

3 単元の指導計画(全13時間扱い)

時間	学習内容・学習活動
第1・2時	木材を用いたものづくり(けがき)
第3～5時	木材を用いたものづくり(切断)
第6～9時	木材を用いたものづくり(やすりがけ)
第10・11時	木材を用いたものづくり(釘打ち)
第12・13時	木材を用いたものづくり(塗装)・作品の評価・まとめ

4 本時の展開(1/13)

時間	学習内容・学習活動 発問計画	指導上の留意点
展開 35分	①始めの挨拶	
	③けがきとは、どんな作業なのかを考える。 要素1：自己の思考 発問「けがきとは何をする作業でしょうか。」 予想される生徒の発言 分からない。 材料を選ぶ作業。	<ul style="list-style-type: none"> ・電子黒板を使って説明をする。 ・先に手を挙げた生徒に発言をさせる。 ・誰も挙手しない場合は見本の作品やさしがねを見せる。
	⑤さしがねを使う意味を知る。 要素1：自己の思考 発問：「さしがねは定規と何が違うのでしょうか。」 予想される生徒の発言 素材が違う。 角がある。	<ul style="list-style-type: none"> ・実際にさしがねの使い方を提示する。 ・先に手を挙げた生徒に発言をさせる。誰も挙手しない場合は教員が生徒を指名する。正解者が出ない場合はさしがねの形状に注目させる。
まとめ 8分	要素3：思考のまとめ ①電子黒板やホワイトボードの板書を参考に して、本時の作業内容をノートにまとめる。 ②終わりの挨拶	<ul style="list-style-type: none"> ・電子黒板に、「けがき」の作業についてのまとめを提示する。 ・ノートを丁寧に書くように机間指導を行う。

資料4 言語活動評価シート(例)

言語活動評価シート		【 技術・家庭(技術分野)「部品加工」 】		
単元における児童・生徒の実態			中等部 1年 生徒氏名 A	
<ul style="list-style-type: none"> 指示されたことはコツコツやろうとする意志が見られる。しかし、体力がなく長時間の作業ができない。 自分の考えを文章にまとめることができる。しかし、それを自ら発言をしようとする傾向がある。 思い込みが強く、間違った方法で道具を使うときがある。 				
単元における児童・生徒の目標				
(1) 材料の加工・組立て・仕上げを行うことにより、「けがき」「切断」「やすりがけ」「釘打ち」「塗装」の技術を身につける。 (2) 安全に留意して、作業を進めることができる。				
時間		学習内容における言語活動	指導の工夫	言語活動の評価
1	本時の目標	基礎：言語活動を支える基礎 「けがき」とは何をやることなのかを知る。	・スライドと動画を使ってイメージをつかみやすくする。	○
	けがきの目的とさしがねの使い方を理解し、正しくけがきを行うことができる。	要素1：自己の思考 さしがねの正しい使い方を考えている。	・作業の様子を見て、間違った方法で行っているときは、「本当にその方法でよかったか?」と言葉かけを行い、正しい方法を考えさせる。	△
		要素2：伝え合い 作業の流れをノートにまとめ、気付いたことや感想を書く。	・ノートのまとめ方をプリントで配布する。また、ノートを回収して評価をつける。	△
	児童・生徒の様子	・最初はきちんと作業できていたが、後半になると集中力が途切れるようになった。 ・ノートに書く感想は「大変だった」のような単調な文だった。		
2	本時の目標	基礎：言語活動を支える基礎 正しくけがきを行うことができる。		
		要素1：自己の思考 ・状況に合わせて、さしがねの使い方を工夫しようとしていく。 ・「けがきをやってみて気付いたことや感想を伝え合う。」	・作業の様子を見て、効率の悪い方法や間違った方法を行っているときは、言葉掛けを行い、正しい方法を考えさせる。 ・他の生徒の発言をしっかりと見るように言葉かけを行う。	○
		要素2：伝え合い 作業の流れをノートにまとめ、気付いたことや感想を書く。	・ノートを回収して評価をつける。ノートを返却際には、どうしてその評価がついたのかを説明する。	△
	児童・生徒の様子	・早く作業をやりたいのか、発表場面を短くしようとする動きがあった。作業は考えながら上手にできた。		
3	本時の目標	基礎：言語活動を支える基礎 「切断」とは何をやることなのかを知る。	・スライドと動画を使ってイメージをつかみやすくする。	○
	切断の目的と面刃のこぎりの使い方を理解し、正しく切断を行うことができる。	要素1：自己の思考 ・道具の名前と刃の使い分けの方法を知る。 ・繊維の方向にあわせて、使う刃を判断する。 ・面刃のこぎりの正しい使い方を考え、実践する。	・イラストを提示し、場面にあった刃を選択する発問をする。 ・作業の様子を見て、間違った方法で行っているときは、	△
		要素2：伝え合い 作業の流れをノートにまとめ、気付いたことや感想を書く。	・ノートのまとめ方をプリントで配布する。また、ノートを回収して評価をつける。	○
	児童・生徒の様子	・治具を使っても真っ直ぐ切断をすることができなかつた。治具を押さえる力が弱いのが原因だと考えられる。 ・自分の考えをノートにまとめられるようになってきた。		
12	本時の目標	基礎：言語活動を支える基礎 「塗装」とは何をやることなのかを知る。	・スライドと動画、実物を使ってイメージをつかみやすくする。	
	塗装の目的とすじかいばけの使い方を理解し、正しく塗装を行うことができる。	要素1：自己の思考 ・「塗装」の目的を考える。 ・すじかいばけの正しい使い方を考え、実践する。	・自転車など、金属に塗装がされていなかったらどうなるか?と言葉掛けを行う。 ・作業の様子を見て、状況に合った方法で行っているときは、「本当にその方法でよかったか?」と言葉かけを行い、正しい方法を考えさせる。	
		要素2：伝え合い ・塗装場所に適したすじかいばけの使い方を考え、自分の意見を発表する。	・すじかいばけと模型を渡して考えさせる。	
	児童・生徒の様子	要素3：思考のまとめ 作業の流れをノートにまとめ、気付いたことや感想を書く。	・ノートのまとめ方をプリントで配布する。また、ノートを回収して評価をつける。	
単元における最終到達状況(中期的な評価)				
加工場所に合わせて道具の使い方を覚えることは難しいが、「けがき」「切断」「やすりがけ」「釘打ち」に関しての知識を付けることができた。自分の意見を発表するような場面では、消極的な傾向があるが、読む人の立場を考えた報告書が書けるようになった。				

[生徒の変化]

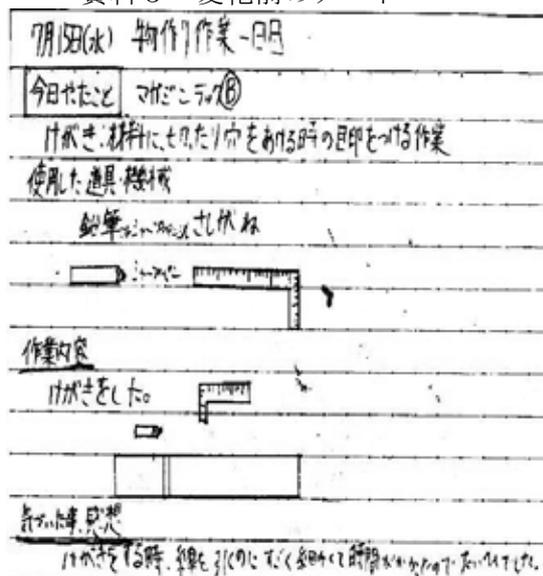
言語活動を単元の計画に意識的に取り入れた授業を行うことで、生徒が自ら発言する機会が増えた。自分の意見をみんなに共感してもらった経験を通して、今まで自信のなかった生徒も、自分の意見を発表することができた。

また、「要素3：思考のまとめ」と「要素2：伝え合い」の時間を組み合わせることで生徒のノートの取り方に大きな変化が見られた。技術の授業では、工具を利用した作業を行った際に、自分の作業工程等を報告書としてノートにまとめることを継続して行っている。ノー

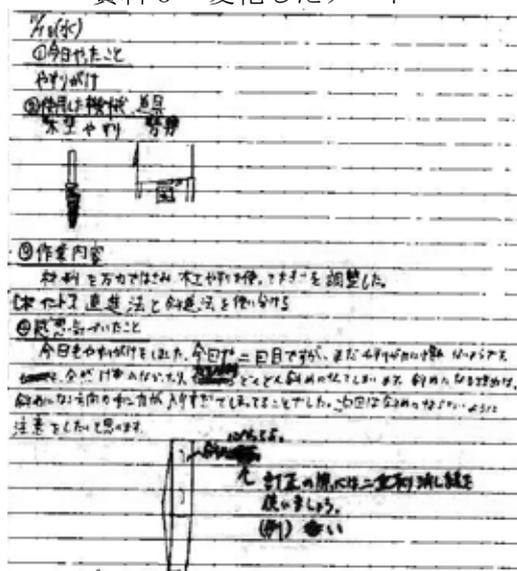
トにまとめた内容を、授業の導入やまとめの時間に発表し合うようにした結果、ノートの記事に変化が見られるようになった。

ある生徒の報告書では、最初は人に見せ、説明することなどを考えている内容ではなく、感想も「大変だった」といったように簡単な内容だった。しかし、この単元を通して、レイアウトを意識したり、図を挿入したりして、見る人が分かりやすく、伝わる報告書を意識して書くようになった。また感想の文面も「どうしてそうなったのか」「なぜそう思ったか」、「改善するにはどのようにしたら良いか」といった内容が増えてきた。

資料5 変化前のノート



資料6 変化したノート



イ 考察

「言語活動評価シート」を活用することによって、授業における言語活動のバランスが良くなった。その理由として、以前は各授業単位で言語活動や発問に関する計画を立てることが多かったが、「言語活動評価シート」を活用することにより単元単位で計画を立てられるようになったことが要因だと考えられる。また、自分で立てた計画が視覚的に確認でき、足りていない要素に注目できたことも言語活動のバランスを改善させた要因であると考えられる。

言語活動を意識的に取り入れた授業を行うことで、普段からよく発言する生徒だけでなく、あまり発言できていなかった生徒の発言が増えた。自分の意見を皆に共感してもらうことで自信を得るとともに、他の生徒の異なる意見を否定しないで聞くことができるようになったことが考えられる。

「要素3：思考のまとめ」と「要素2：伝え合い」を組み合わせた活動を行うことで、ノートの記載内容に変化が見られた。他の生徒に正確に伝達するために、作業内容や作業を行う上で工夫したことをまとめたり、図を挿入したりすることが必要であると感じたことが要因だと考えられる。また、お互いの報告書を評価し合う過程で、高く評価されたノートを参考にするようになったことも要因の一つと考えられる。

以上のことから、本授業においては、十分な実技時間を確保した上で言語活動を適切に取り入れることができたと考えられる。

(2) 検証授業② (盲学校 中学部 英語)

ア 障害の特性に応じた手だての工夫

盲学校に在籍する生徒は、言語概念の形成に課題が見られる。そのために、例えば「リンゴ」という言葉を聞き、実物に触れて丸い果物であることを認識し、それが赤いといった情報を加えて、「赤くて丸く、甘い香りがする果物」という認識をもつように指導している。日本語の場合でも、このようなステップを踏んで言葉と事物を結び付けていく必要があり、英語の場合は、更に、「アップル」という音声を通じてリンゴを認識し、「apple」という文字と結び合わせて理解をしなくてはならず、固有の情報とともに音声と文字を結び合わせて理解するというプロセスが必要になる。このように具体物と照らし合わせて認識を深められる語彙については、上記のような手順で指導することで生徒の理解を促すことができるが、「sad」(悲しい)等の感情を表す表現や、「understand」(理解する)等の抽象的な動詞等の意味を理解したり、それらの語句を含む英文の意味を適切に理解したりするには、単語や英文の意味を教員が一方的に説明するのではなく、生徒同士の話し合いの活動をとおして考え、生徒の主体的な気づきにつなげることが、学習の理解を深める上で重要となる。

本事例は、対話文(ダイアログ)の内容を読み取ることを中心とした学習内容であるが、活動全体を通して、教員と生徒及び生徒同士がやり取りをしていくことで、理解を深めるようにした。また、読み取った内容を応用して英語を使って話す活動に結び付けて発展させていくことで、英文の「読み取り」の大切さに対する意識をもてるようにした。本単元は、外国でのホームステイに関する題材であり、ホームステイの概念は、生徒に実体験がないため、イメージをもちにくい。そのため、ホームステイを理解するために必要な「host family」などの関連する知識を踏まえてきめ細かに指導した。

資料7 学習指導案(例)

中学部 英語科学習指導案

1 単元名

"Homestay in the United States"

2 単元の目標

- (1) 積極的に自分の考えを伝えようとしたり、相手の考えを理解したりしようとする。
- (2) 助動詞 must 等を用いた表現形式と意味を理解する。
- (3) 日本と海外の生活習慣と文化の違いについて内容を理解し、理由とともに自己表現することができる。

3 単元の指導計画(全7時間扱い)

時間	学習内容・学習活動
第1・2時	教科書 p 40 Starting Out ・ have to~を使った自分のやることリストの作成、 教科書 p 41 Dialogue ・ 助動詞 will を使った自分の週末の予定の伝え合い
第3時	教科書 p 41 Dialogue ・ なりきり音読、対話文の内容の読み取り

第4・5時	教科書 p 4 2 Reading for Communication ・助動詞 must : 「ホームステイ先で守るべき生活ルールを考える①」
第5・6時	教科書 p 4 3 Reading for Communication ・助動詞 must not : 「ホームステイ先で守るべき生活ルールを考える②」
第7時	Review 単元のまとめ

4 本時の展開 (6 / 7)

時間	学習内容・学習活動 発問計画	指導上の留意点
導入 10分	①挨拶 ②ダイアログ (道案内① : 8分) 自分が行きたい場所を尋ねる上で必要な英語表現について確認し、板書する。	<ul style="list-style-type: none"> ・英語学習の雰囲気をつくる。 ・生徒が言いたい (表現したい) ことを聞き出し、適切な英文で言い表されるようにする。英文が完成したら、音読し、ノートに書きとる。
展開 35分	①前時の復習 (5分) <ul style="list-style-type: none"> ・新出語句 (意味と発音の確認) ・基本文 (助動詞 must の否定文) ②本時の学習 ア 課題への取組 (15分) <ul style="list-style-type: none"> ・本文リスニング ・課題 (発問内容はワークシートにして配布) ・読み取った内容から自分ならどうするかを考える (要素1)。 発問1 「 <u>Carlo's claim とは何か</u> 」 発問2 「 <u>nice and interesting people とは、どのような人か</u> 」 発問3 「 <u>Carlo と先生のやり取りの中で、Carlo がしてはいけないと忠告されていることは何か。日本語で答え、その根拠となる英文を、本文中から一文で抜き出さない。</u> 」 発問4の1 「 <u>teacher's main advice は何か。</u> 」 発問4の2 「 <u>なぜ、そう思うか…</u> 」 発問5 「 <u>What do you say to Carlo, if you are the teacher?あなたはどう思うか、</u> 」 ↓ イ 課題の共有 (15分) <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを発表しあう。(要素2)。 ・伝え合いの内容を板書し、考えを整理する。 ・発表した内容を全体で確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新出語句の意味を理解し、適切に発音できるか確認する。 ・must not が表わす意味合いを理解できているか確認する。 ・段階的に設問を出し、着実に回答できるように課題を構成する。 ・自分の考えを整理して書くように生徒に促す。 ●claim の意味が理解できているか確認する。 ・意味を正確に捉えることに終始しない。 ●must not が含まれている箇所を見つけられるようにする。 ●忠告が2点あるが、どちらをmainと考へ理由をきちんと書くように伝える。 ・考えが異なる場合、相手の考えを書き留めるようにする。
まとめ 5分	①本時のまとめ (5分) ②宿題の提示 ③次時の予告 ④挨拶	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の内容を確認する。 ・次時の学習で行うことを伝え、家庭学習等で準備をするように指示を出す。

資料8 言語活動評価シート (例)

言語活動評価シート		【 中学部2年 英語 “Homestay in the United States” 】			
単元における児童・生徒の実態		中学部2年 B			
<p>自宅を離れた場所で過ごす経験は多くなく、海外での生活やホームステイのイメージをもちにくく、身近な話題として指導しにくい。そのため、生徒がイメージを持ちやすくするよう、きめ細かな指導をする必要がある。助動詞は、canが既習であり、理解している。1年生で学習した事項を引き合いにmust、willの助動詞を含む文の表現形式について理解を図れるようにする。自信をもって自分の意見を伝えることは苦手であるが、発問に対して答えることができる。</p>					
<p>単元における生徒の目標</p> <p>(1)積極的に自分の考えを伝えようとする。 (2)助動詞must等を用いた表現形式と意味を理解する。 (3)日本と海外の生活習慣と文化の違いについて、内容を理解し、理由とともに英語で表現することができる。</p>					
時間	学習内容における言語活動	指導の工夫	言語活動の評価		
1	<p>本時の目標</p> <p>①新出語句の意味を理解し、発音できる。</p> <p>②教科書p40本文の内容を読み取る。</p>	<p>基盤：言語活動を支える基盤 教科書p40の新出語句や基本文の意味をワークシートに書く。</p> <p>要素1：自己の思考 読み取った内容から、自分ならどうするのかを考える。</p> <p>要素2：伝え合い ワークシートに書いた内容を基に、友達と答えを確認し合う。</p> <p>要素3：思考のまとめ</p>	<p>書き取りに必要な時間を確保し、記入漏れがないようにする。</p> <p>すぐに書けない場合はヒントを示し、自分で考えられるきっかけを与える。</p> <p>意見交換が活発になるように机間支援する。</p>	◎	◎
	生徒の様子	<p>新出語句及びhave toを含む基本文の理解は、おおむね良好で、基本文の意味も生徒が考えて導き出すことができた。その後の本文の内容の読み取りの活動では、ワークシートの課題に対して生徒自らが答えを考え、まとめて書くことができた。答えを持ち寄り、生徒同士で話し合いを行うことで、読み取り違っていたことは、修正をし、本文の内容を正しく読み取ることができた。</p>			
6 本 時	<p>本時の目標</p> <p>①教科書p43本文の内容を読み取り、ホームステイについて英語で発表することができる。</p>	<p>基盤：言語活動を支える基盤 教科書p43の新出語句や基本文の意味をワークシートに書く。</p> <p>要素1：自己の思考 読み取った内容から、自分の考えをまとめる。</p> <p>要素2：伝え合い ワークシートに書いた内容を基に、発表する。</p> <p>要素3：思考のまとめ 相手の考えの理由が分かる。</p>	<p>書き取りに必要な時間を確保し、記入漏れがないようにする。</p> <p>すぐに書けない場合はヒントを示し、答えを考えられるようにする。</p> <p>自信をもった発言ができるように、ワークシートに沿った発問をする。</p> <p>日本語を交えながら進める。</p>	◎	○
	生徒の様子	<p>ワークシートの設問数が多く、当初予定していた10分では解答を全て整えきることができなかつた。5分延長することで、答えをまとめることができた。本文の内容から比較的読み取りやすい内容にかかわる設問では、きちんと回答することができていたが、自分自身の考えを求める設問に対しては、白紙の箇所が見られたり、書きかけの箇所が見られたりした。</p>			
<p>単元における最終到達状況(中期的な評価)</p> <p>基盤となる新出語句の中には、comapre等のような抽象的な意味を表す語句も含まれていたが、それらの語句の意味は、おおむね理解することができた。また、must等の助動詞が表わす意味は理解し、文脈や意味合いによってそれらの助動詞を使い分けことができ、理解を深めた様子が見られた。 make my bedのようにベッドでの就寝が一般的な海外の生活習慣に対して、日本の「布団を敷く」といった生活習慣を対比することで、日本と海外の生活習慣の違いがあり、それを英語でどのように表現するか等、英文を読む込むことで理解を深めることができ、表現の違いに興味をもち、日本の生活と海外の生活について、英語表現することができた。</p>					

資料9 ワークシート一部 (例)

問い1 Carlo's claim はなにか。

問い2 nice and interesting people、どのような人か。身近な人に例えると…。

身近な人の例え：

問い3 Carlo と先生のやり取りの中で、Carlo がしてはいけないと忠告されていることは何か。日本語で答え、その根拠となる英文を、本文中から一文で抜き出ささい。

■先生に「してはいけない」と忠告されたこと

■根拠となる英文

問い4の1 teacher's main advice は何か。

問い4の2 なぜ、そう思うか。【理由】

問い5 What do you say to Carlo, if you are the teacher?
 (あなたはどうか → 自分で考えたことを友達と共有 → 発表)

自分の考え：

相手の考え：

イ 考察

(7) 入念な語彙指導による言語概念の形成と、本文内容を読み取る力の育成

本単元では、学習の基盤となる、語彙（新出語句）や基本文型（助動詞 **must** を含む否定文）について、ワークシートを活用した指導から始めた。その上で、教科書に出てくる内容について説明したり、概要を把握するために必要となるキーワードを提示したりして、読み取るべきポイントを絞り込み、簡潔に示した。このことにより、長文を読む際の視覚的な負担を軽くすることにつながり、必要な情報を確実に読み取り、理解を深めることができた。

対話文（ダイアログ）の話題・概要を把握する際に、弱視の生徒に対しては、登場人物の絵などが描かれた大判のピクチャーカードを提示することで、保有する視力を活用して対話場面の状況等を適切に理解することができるようにした。また、全盲の生徒に対しては、対話に登場する二人を分担して読んだり、声色を変えたりして生徒の見え方に適した対応することで、内容理解に結び付けるように指導した。聞き取りにくい英語の発音（例えば **sad** と **sat** のようなもの）について、音声的特徴を説明し、繰り返し学習することで、生徒の理解の手助けとなるように指導した。読み取った内容を踏まえ、自分が先生であったら、どのようなアドバイスをするかを考え、発表する活動を行った。自分の考えをワークシートに記入し、それを見ながら発表することで、自信をもって発表することができた。

(4) 「言語活動評価シート」活用の効果

教員一人で授業を担当している場合、授業を客観的に振り返る機会が必要となる。「言語活動評価シート」を作成して授業の振り返りを行うことで、より客観的に捉えることができるようになった。「要素1：自己の思考、要素2：伝え合い、要素3：思考のまとめ」に合わせ、言語活動における指導の工夫を考えることで、個々の生徒の実態に応じた指導につながり、授業内における生徒への支援内容や方法が明確になった。

また、「言語活動評価シート」は、同一単元を通して計画的・継続的に記入していくため、単元を通じた生徒の学習の変容、理解定着の様子を把握することができた。

「言語活動評価シート」は、2学期から活用するようになった。活用前でも、本文内容の読み取りは中心課題に据えて授業をしていたが、英文から読み取れる、誰、いつ、どこで等といった事実を問う発問を中心に授業を進めていた。そのため、生徒は、**who**、**when**、**where** といった疑問詞で問われる発問には答えられるようになってきていたが、「なぜ？」「自分だったら…」のような自らの考えを求められるような推論を要する発問へ答える力は、まだ十分には育っていなかった。

9月以降、「言語活動評価シート」を活用して授業を進める中で、生徒の英文の読み取りに対する意識が高まり、授業中の発言が活発になり、定期考査の答案にも成果が徐々に表れてきた。10月の定期考査から、全く読んだことのない初見の英文（会話文）を出題するようにした。10月の試験では、ほぼ解答が書けていない状況であったが、11月の試験では、15点配点中10点程度の正解を出せるようになり、生徒の自信につながった。

(3) 検証授業③ (肢体不自由特別支援学校 高等部 保健体育)

ア 障害の特性に応じた手だての工夫

(ア) 現在実施している授業の分析

① 保健体育の授業についてのアンケートを活用した授業分析

資料 10 保健体育の授業についてのアンケート結果 (学習グループ 4 名の平均と対象生徒 C)

質問項目	平均値	生徒C
1保健体育の授業はたのしい	3.25	4
2できなかったことができるようになる	3.25	3
3体力を高めたり、健康を保持増進したりできる	3	3
4教え合ったり、助けあったりして学習を進める	3	3
5運動のコツやポイントがわかる	3.25	4
6保健体育は自分にとって大切なものである	3.5	4
7授業で学んだことを学校生活や日常生活で生かしている	2.25	2
8授業の課題を設定したり、解決方法を選んだりしている	2.25	2
9友だちに認められる	2.5	3
10授業では自分や仲間の安全に気を配る	3.5	4
11好きな種目をみつけられる	3.25	4

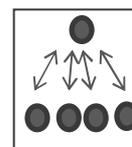
(そう思う 4、ややそう思う 3、あまりそう思わない 2、まったくそう思わない 1として平均値化)

平成 25 年度に文部科学省が実施した「全国体力・運動能力運動習慣等調査」の保健体育の授業についての質問項目を抜粋して、生徒にアンケートを行った。その結果を分析すると、「7 授業で学んだことを学校生活や日常生活で生かしている」「8 授業の課題を設定したり、解決方法を選んだりしている」という内容が、他の項目に比べて低くなっていることが分かった。このことから、学習指導要領にある「生涯にわたって計画的に運動に親しむ資質や能力を育てる」という視点にたった授業内容の工夫が必要であると考えられた。授業の見直しにおいては、本研究のテーマである言語活動を授業の中に取り入れることが、有効な手だてになると仮説を立て検証授業を実施した。

② 言語活動を取り入れる前の授業分析の結果

言語活動の視点から、授業の VTR 検証を行うと、以下の 3 点の課題が見えてきた。

- ・ 実技が中心となるので、室内だけではなく屋外でも授業を行うことがある。そのため、板書をしない授業を行うことも多くなり、生徒たちにとって、視覚的な手掛かりが少なくなる。
- ・ 体育実技の授業では、生徒の運動量を確保することも必要であり、説明や話合いなどの場面は、時間を短縮するために教員主導で行うことが多い。
- ・ 授業で生徒の考えを聞く場面においても、教員と生徒が対面する隊形になっていて、教員の質問に生徒が答える活動が中心になり、生徒同士の話し合いは少ない。



体育の授業においても、言語活動を効果的に取り入れ、「考えを深め、自ら表現したくなる授業作り」が必要と考え、「言語活動評価シート」を活用した授業改善に取り組んだ。

(イ) 障害の特性に応じて言語活動を体育の授業に取り入れるポイント

授業分析の結果や検証授業を通して、効果的に言語活動を取り入れるポイントを5点まとめることができた。また、その5点を踏まえた学習指導案と言語活動評価シートを作成し、授業実践を行った。

① 体育実技において教員の発問計画を重視する。

授業の中で言語活動を充実させるためには、どこで、どのような発問を行うかをしっかりと計画する。そのような手だての工夫により、同時に二つのことを行うことが難しい肢体不自由の生徒も、思考したり表現したりする時間が効果的に設定できる。

② 言語活動が効果的に取り入れられているかチェックをする。

「言語活動評価シート」を活用して、体育の授業において効果的に言語活動が取り入れられ、授業の目標が達成できたかということを時間ごとに評価する。記録をとり、評価を行うことで、「できたーできない」の評価だけでなく、その理由を分析して授業改善へつなげることができる。

③ 言語活動と運動量のバランスをとる。

授業の中で、言語活動を取り入れようとする、そのことに意識が向き、授業の説明の時間が長くなり、運動量が少なくなってしまう場合がある。運動量を確保するためには、既習内容を踏まえ、生徒一人一人が目標をもてるようになるような言語活動などに絞り込むことが大切である。

④ 生徒の話合い活動を充実させる。

生徒同士の話合いの場が、効果的に設定されていないため、生徒からの発言が少ない場合がある。そのため、生徒たちは、どのように話合いを進行したらよいか戸惑っている様子があった。改善策として、話し合う内容を一つに絞り、進行表を掲示した。また、隊形を工夫し、いつでも生徒が視覚的に確認しながら話が進められるようにした。

⑤ 板書を効果的に行う。

教員の説明が中心になると、言語での指示・伝達が中心となり、視覚的な手掛かりがないため、生徒が理解しにくく振り返りができない場合がある。しかし、板書をしようとする時間がかかり、話合い活動やプレーの時間が少なくなってしまう。板書する時間を短くするため、事前に拡大したシートを準備した。

資料 11 学習指導案 (例)

体 育 科 学 習 指 導 案

1 単元名

「ニュースポーツの開発と実践 (体育理論)」

2 単元の目標

- (1) 健康状態や障害の状態に応じて、身体の動かし方や道具の使い方を工夫する。
- (2) 自分から積極的にニュースポーツについてのアイデアを発言する。
- (3) 皆の意見を集めたり、情報を整理分析したりして、より良いアイデアをまとめる。
- (4) 安全や運営管理の観点から、ニュースポーツのルールを見直す。

3 単元の指導計画(全10時間扱い)

時間	学習内容・学習活動
第1時	ニュースポーツの歴史的発展や意義を知る。
第2～5時	個々の生徒が考えてきたニュースポーツの紹介をする。
第6・7時	集団で協力してニュースポーツを開発する。
第8・9時	ニュースポーツの実践を通して改善策を考える。
第10時	開発したニュースポーツを他グループへ紹介する。

4 本時の展開(8/10)

時間	学習内容・学習活動 発問計画	指導上の留意点
導入 15分	1 既習内容を確認する。 <u>言語活動を支える基盤</u> ・ルールシート案を見て、既習の内容を確認する。 発問「 <u>これまでの内容を覚えていますか?</u> 」	・既習の内容でルールシートを作成し準備する。時間をかけず確認できるよう、文字数を少なく、ポイントを絞って作成する。
	2 既習のルールで、プレーする。 発問「 <u>改善した方が良い点があるかどうか考えながらプレーしてください。</u> 」	・教員が先に前回の内容でセッティングをしておく。
展開 30分	3 本時の集団の目標を確認する。 <u>要素1 自己の思考</u> ・目標を達成するために、どのように取り組んだらよいか考える。 発問「 <u>目標をみて、どのように取り組んだら良いか、一人一人がしっかり考えてください。</u> 」	・目標シートを提示し、文字で確認できるようにする。 ・キャプテン役の生徒が進行する際に、進行表を提示する。 ・生徒たちが話しやすい隊形へ移動する。

～授業で開発したニュースポーツ「GO TO チェア」の紹介～

【生徒が考えた紹介文】 このスポーツは、学校にあるもので、誰にでもできるということを考えて作りました。ポッチャのボールを使って、イスの下を通すと得点が入ります。イスの種類や投げ位置で得点が変わってくるので、考えながら楽しくプレーすることができます。また、障害物を置く、ラッキーポイントを設定する、時間制限を設けるなどは、みんなのアイデアを取り入れました。Aグループみんなで作り上げたニュースポーツ「GO TO チェア」を、ぜひやってみてください。



資料 12 言語活動評価シート（例）

言語活動評価シート 【保健体育「ニュースポーツの開発と実践」】					
単元における児童・生徒の実態		高等部 ○学年 生徒C			
体育の授業に積極的に取り組み、自分から発言する場面も多い。運動量の制限はあるが、四肢のまひや可動域の制限はない。運動量に配慮して、途中で椅子を使用しながら授業を受けている。					
単元における児童・生徒の目標					
○健康状態や障害の状態に応じて、身体の動かし方や道具の使い方を工夫する。 ○自分から積極的にニュースポーツについてのアイデアを発言する。 ○皆の意見を集めたり、情報を整理分析したりして、より良いアイデアをまとめる。 ○安全や運営管理の観点から、ニュースポーツのルールを見直す。					
時間	学習内容における言語活動	指導の工夫	言語活動の評価		
8 (本時)	本時の目標 ・誰もが分かりやすいルールを考え、ニュースポーツに積極的に取り組み、楽しんでプレーできる力をつける。	基盤：言語活動を支える基盤 要素1：自己の思考 要素2：伝え合い 要素3：思考のまとめ	①ルールシートを見て、既習の内容を確認する。 ②目標を達成するために、どのように取り組んだらよいか考える。 ③キャプテンがリーダーとなり、集団の意見をまとめる。 ④考えたプレースタイルを一人ずつ発表する。 ⑤振り返りカードを使い、集団の目標が達成できた確認する。	○ △ △ ○ —	
	児童・生徒の様子	友達の意見に、「Bグループの友達だったら盛り上げるかもしれない」と、他グループの生徒のことを考えて、意見を述べるのができた。プレーするときには、投げる場所や投げる位置、投げ方を工夫して、取り組んでいた。			
	9 ・ 10	本時の目標 ・他グループへ種目の紹介をし、活動をやりとげた達成感をもつことができる。	基盤：言語活動を支える基盤 要素1：自己の思考 要素2：伝え合い 要素3：思考のまとめ	○目標を達成するために、どのように取り組んだらよいか考える。 ○どのようなプレゼンをしたらよいか意見を出し合う。 ○他のグループの生徒の前で、考えてきた内容を発表することができる。	○ ○ ◎
		児童・生徒の様子	他の生徒が欠席だったため、一人で考えていたが、どのようなプレーを見本にしたらよいか考え意見を述べるのができた。また、緊張しながらも他グループの生徒の前でプレゼンしたり、審判役をしたりできた。		
		単元における最終到達状況	話し合い活動では、自分の意見を主張する場面が多かったが、徐々に他者の意見を受け入れながら、ニュースポーツを開発することができた。プレーするときには、どのようにしたら、高得点が取れるかを考えながら、実践できた。最終回で、他グループの前でプレゼンできたことは、達成感や自信につながった。		

イ 考察

資料 13 から「4 教え合ったり、助け合ったりして学習を進める」、「7 授業学んだことを学校生活や日常の生活で生かしている」、「8 授業の課題を設定したり、解決方法を選んだりしている」が、授業改善前から変化し、「そう思う・ややそう思う」に向上していることがわかる。この結果から、授業に言語活動を効果的に取り入れ、「言語活動評価シート」で個別の評価を行いながら授業実践を行うことは、課題解決型学習へとつながり、生徒同士の「伝え合い」を増やす結果となったと言える。また、「授業で学んだことを日常生活へ生かす姿勢」へもつながっている。このことは、今後、学習指導要領の体育の目標である「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成」へとつながることが期待できる。

資料 13 生徒Cの授業改善前後の変化

質問項目	前	後
1	4	4
2	3	3
3	3	3
4	3	4
5	4	4
6	4	4
7	2	3
8	2	4
9	3	3
10	4	4
11	4	4

(4) 検証授業④(肢体不自由特別支援学校 小学部 国語)

ア 障害の特性に応じた手だての工夫

単元指導計画及び学習指導案を作成する際に、「言語活動評価シート」と照らし合わせて、言語活動の基盤と各要素が単元の中でバランス良く設定できるようにした。学習指導案にも、言語活動の要素について明記し、授業展開にも言語活動のポイントを記した。また、言語活動をより活発にできるよう本研究部員と学習指導案を再度検討し、児童の言語活動を引き出す「発問」について検討を重ねた。

資料 14 【改善前】学習指導案(例)

時間	学習内容・学習活動 発問計画	指導上の留意点
展開 25分	<ul style="list-style-type: none"> ○本時の内容を聞く ○本時の目標を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の始まりが意識できるように、児童個々にT2～T4が言葉掛けを行う。
	<p>①感想文の発表。 【要素2：伝え合い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時に書いた感想文を発表する。 ・友達の発表を聞く。 <p>発問「どの部分が面白かったのか。」<u>「作文の順序や面白い表現を見付けましよう。」</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表をするときの約束「友達の発表で良いところを見付けよう」を確認する。 ・あらかじめ、ワークシートの内容を確認し、着目するポイントを伝える。 ・発表者は、ゆっくり丁寧に発表できるように言葉掛けをする。 ・発表中は、友達の方を見て、正しい姿勢で聞くことができるようにする。
	<p>②ワークシートに記入。 【要素3：思考のまとめ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の発表を聞き、良かった点や面白かったところ、分かりやすかったところ等をワークシートに記入する。 <p>発問「なぜ面白いと思ったのか、なぜ良いと思ったのか、その理由を考えてみましょう。」</p> <p>発問「自分が体験した時の気持ちも考えてみましょう。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・書き始める前に、ワークシートに記入する内容を整理できるように考える時間を1～2分程とる。 ・文章の表現や話の順序に着目して意見をまとめられるようにする。 ・適宜、代筆するなどして、考える時間を確保できるようにする。 ・自己の体験を振り返りながらまとめられるように促す。
<p>③感想を発表。 【要素2：伝え合い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを見ながら、自分の感想や考えたことを発表する。 ・友達の発表を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発表者は、ゆっくり丁寧に発表できるように言葉掛けをする。 ・発表中は、友達の方を見て、正しい姿勢で聞くことができるようにする。 	

国語科 学習指導案

単元名

「感想文を書こう（相手に伝わる書き方）」

単元の目標

- (1) 正しい原稿用紙の使い方で書くことができる。
- (2) 発表を通じて、表現方法や順序など友達の良いところを見つける。

単元の指導計画と評価計画（全4時間扱い）

時間	学習内容・学習活動
第1時	○いつ・どこでゲーム ・「いつ」「どこで」「だれが」「なにをした」のカードを書き、発表する。 ○週末の出来事について ・週末の出来事を思い出し、ワークシートの項目を書く。
第2時	○作文の書き方 ・原稿用紙の書き方について確認する。 ○週末の出来事を書く ・ワークシートの項目を見ながら文章を書く。
第3時	○文化祭について感想文の項目を考える。 ・ワークシートの項目を書く。 ○文化祭の感想文を書く。 ・ワークシートを見ながら感想文を書く。
第4時 (本時)	○作文を発表する ・作文を発表する。 ・友達の発表を聞いて良かったところをワークシートに記入する。

本時の展開(4/4)

時間	学習内容・学習活動 発問計画	指導上の留意点
	○本時の活動内容を聞く ○本時の目標を確認する。	・授業の始まりが意識できるように、児童個々にT2～T4が言葉掛けを行う。
展開 35分	①感想文の発表。 ・約束の確認をする。 【要素2：伝え合い】 ・前時に書いた感想文を発表する。 ・友達の発表を聞く。 発問「友達の作文の良いところやまねしたいところ、面白いと思った表現を見つけましょう。」 ②ワークシートに記入。 【要素3：思考のまとめ】 発問「友達の作文の良いところやまねしたいところやまねしたいところについて、なぜ良いと思ったのか、まねしたいと思ったのかその理由を考えてみましょう。」 発問「自分が書いた作文と比べて良いところや同じようなことを自分が体験したことがあったら、その時の気持ちと合わせて考えてみましょう。」 ・友達の作文の良かった点やまねしたいところ面白かったところ等をワークシートに記入する。 ③感想を発表。 【要素2：伝え合い】 ・ワークシートを見ながら、自分の感想や考えたことを発表する。 ・友達の発表を聞く。	・発表をするときの約束「友達の発表を聞き、良いところを見つけよう」を確認する。 ・あらかじめ、ワークシートの内容を確認し、着目するポイントを伝える。 ・発表者は、ゆっくり丁寧に発表できるように言葉掛けをする。 ・発表中は、友達の方を見て、正しい姿勢で聞くことができるようにする。 ・書き始める前に、ワークシートに記入する内容を整理できるように考える時間を1～2分程とる。 ・文章の表現や話の順序に着目して意見をまとめられるようにする。 ・適宜、代筆するなどして、考える時間を確保できるようにする。 ・自己の作文や体験を振り返りながら、友達の作文の良い点についてまとめられるように促す。 ・児童が発表した事について、「良かったところ・まねしたいところ」「なぜなら」と項目を分けて、適宜板書する。 ・発表者は、ゆっくり丁寧に発表できるように言葉掛けをする。 ・発表中は、友達の方を見て、正しい姿勢で聞くことができるようにする。

資料 16 言語活動評価シート(例)

言語活動評価シート

【 小学部 国語:感想文を書こう(相手に伝わる書き方) 】

単元における児童・生徒の実態 小学部 ○年 児童氏名 D
 話すことに集中しすぎて時間や周囲の状況に目を向けることが難しい場面や話したことを聞き返すと何を話したか覚えていないこともあるが、話すことが好きで、楽しい出来事について友達とよく話している。書くことについては、苦手意識があるように見受けられる。伝えたいことが多くあり整理しきれないことや接続詞や助詞の使い方に戸惑ってしまい、書く活動については時間が時間が必要である。しかし、これまでの学習では、書くことで自身の考えや気持ちが整理されていく場面や様子が多々見られた。

単元における児童・生徒の目標
 (1)「何をした」「何を」「どのようにした」ことについて助詞や接続詞の使い方や文章を構成していく方法を知る。
 (2)自分の思いや考えを正しい原稿用紙の書き方で書くことができる。
 (3)友達の発表について表現や文章の工夫に着目する。

時間	言語活動の具体的な内容	指導の工夫	言語活動の評価	
1	本時の目標 ①「いつ」、「どこで」、「だれが」、「何をした」など、伝えるために必要な事柄について確認する。 ②週末の出来事について思い出し、書く。	基盤:言語活動を支える基盤 「いつ」、「どこで」、「だれが」、「何をした」の意味について確認する。	「何をした」の項目について、出来事と自分の気持ちを整理して考えられるように「何をした」か「出来事」であることを伝える。	○
	要素1: 自己の思考	週末の出来事について思い出し、友達に伝えたい内容を考える。	カードでは、「何をした」の項目は、「出来事」のみを書くように伝える。	△
	要素2: 伝え合い	配られたカードを発表する。	相手に伝わるようにゆっくり丁寧に発表するように伝える。	○
	要素3: 思考のまとめ	「いつ」、「どこで」、「だれが」、「何をした」を考えながらプリントに週末の出来事を書く。	プリントでは、「何をした」の項目は「なぜなら」と関係性があることを伝えつつも、文章表現では、「なぜなら」や「そのとき○○と思った」などのように文章を区切って表現するように伝える。	△
児童・生徒の様子	カードでもプリントでも「何をした」の項目で、「○○だから○○で、○○したんだけど、○○が○○で○○がおもしろくて…」のように、伝えたいことを整理することが難しかった。出来事を整理するように促したが整理する時間が必要だった。			
2	本時の目標 ①作文の書き方について確認する。 ②前時のプリントを見ながら、文章を書く。	基盤:言語活動を支える基盤 作文の書き方について確認する。	原稿用紙の書き方について確認する。	◎
	要素1: 自己の思考	前時のプリントを見て、作文の書き方に合わせる。	順序や表現方法について、考え整理できるように時間を取る。	○
	要素2: 伝え合い			
	要素3: 思考のまとめ	自分の書いた作文を読み直し、自分で分かる(分かりやすい)か考える。	相手に伝わる内容になっているか、話の順序は分かりやすいかなど、全体の構成について考えるよう促す。	△
児童・生徒の様子	原稿用紙の書き方については、よく覚えていて適切に書くことができた。文のつながり(接続詞)の使い方に戸惑うようで、書く項目が決まっても、なかなか書くことができなかった。			
3	本時の目標 ①文化祭について思い出し、作文を書く。 ②文章のつながりを考え、考えが伝わるように書くことができる。	基盤:言語活動を支える基盤 文化祭を思い出し、伝えたい内容を考える。プリントを見ながら、文章の構成を考える。	作文を書きだす前に、文章全体の構想を思い描いてから書けるように考える時間を取る。話を聞きながら書きたい内容を整理できるように「一番楽しかったのは？」や「一番頑張ったのは？」と整理しやすいポイントを伝える。	◎
	要素1: 自己の思考			
	要素2: 伝え合い			
	要素3: 思考のまとめ			
児童・生徒の様子	文化祭での出来事を順序よく思いだし、項目ごとに整理していた。ただ、順序だけを書くのではなく、自分が頑張ったところや聞いてほしい所の言葉の使い方について、悩みながら取り組んでいた。			
4	本時の目標 ①友達の発表について、分かりやすかった内容について考えワークシートに記入する。	基盤:言語活動を支える基盤 要素1: 自己の思考 要素2: 伝え合い 要素3: 思考のまとめ	自信をもってゆっくりと発表できるように、「友達の作文の良いところを見つけよう」とルールを設定する。 順序や何を一番伝えたいのかという点に着目できるように言葉かけをする。	◎
	要素1: 自己の思考	作文を発表しあい、伝えたいポイントや良いところに気付く。		○
	要素2: 伝え合い			
	要素3: 思考のまとめ	友達の作文の良いところやまねしたいところを伝える。		
児童・生徒の様子	自分の思いや気持ちを込めながら発表することができていた。声の大きさや、読み方など、丁寧に読んでいたように見受けられる。友達の発表にも耳を傾け、区内容や順序を理解しながら聞くことができていた。			



単元における最終到達状況(中期的な評価)
 考える時間と書く時間に分けて設定することで、書きたい内容を整理することができた。単元の初めは、話し言葉の様に文章を羅列している場面もあったが、一つ一つの文章に区切って、自分が何を伝えたいのかを考えることで、自分でもこれが言いたかったと気が付く場面も見受けられた。「何を書くのか」ではなく、「どのように書いたら相手に伝わるか」、あるいは「自分の気持ちに合っている言葉は何か」という様に、考える内容も変化してきている。

イ 考察

「言語活動評価シート」を活用することで、単元の指導目標に沿って効果的な学習活動が展開できた。検証授業では、どの児童も、ワークシートや作文に記す内容が多くなり、その順序性や自分の気持ちについても表現することができるようになった。検証授業の対象とした児童については、文章を短くまとめることができるようになり、接続詞の使い方や言葉の意味合いについて悩むなど、新たな課題に自分自身で気が付く様子も見られた。

肢体不自由特別支援学校では児童・生徒の障害の状態により、「書く」という表現活動を行うことに対して注意力や努力を必要とする場合が多い。検証授業の対象とした児童も含め、「考えながら書く」、あるいは「聞きながら考えをまとめる」、といった二つ以上の活動を同時に行うことに困難を抱える児童が多い。言語活動という視点から、「思考力」や「判断力」、「表現力」について、適切に「思考」する時間をとり、その「思考」したことをワークシートにまとめることによって、どの児童も文章の内容だけでなく、順序や表現についても考える様子が見受けられた。

「言語活動評価シート」の作成を通じて、単元を通して児童が「何を学ぶのか」がより明確になり、指導・支援の方法についても具体的に考えることができた。例えば、今回の検証授業の単元は、全4時間扱いの単元であったが、1時間単位の中に言語活動の全ての基盤や要素を取り入れるのではなく、各時間の中で指導目標を定め、言語活動を設定した。そうすることで、学習の中で、どの活動が言語活動の充実を図るために効果的なのかを考え指導にあたることができた。

次に、単元の指導目標を達成するためには、児童がより学習に引き付けられるような教員の発問が重要であると考え（改善前と改善後の指導案参照）。言語活動は、単元の目標を達成するための手立てである。「言語活動評価シート」を活用し、言語活動を活発に行うための「発問」の検討は、言語活動だけでなく学習指導全体の活性化につながると思う。今回の検証授業では、発問をより具体的に改善することで、児童が「何をどのように理解し、どのようにすれば良いのか」を理解することができたのではないかと考える。

以上のことから、「言語活動評価シート」の活用により、単元全体をとおして、児童が分かりやすい発問をしたり、その発問に対して思考する時間を適切に設定したりすることができ、言語活動を効果的に取り入れた授業を行うことができた。

VI 研究の成果

1 「言語活動評価シート」の活用について

「言語活動評価シート」を使うことで、学習指導案の中に目標達成のための手だてとして、言語活動をバランスよく位置付けることができた。シートは単元を通して、毎時間評価することで、言語活動の課題が明確になり、児童・生徒一人一人に応じた手だての工夫につながった。児童・生徒の実態を再確認したり評価したりすることで、障害の特性に応じた支援を考え、次にどのような点を伸ばしていくかが明確にイメージできるようになった。

2 授業改善の具体的な例

言語活動を意図的に設定することで、各障害教育部門で以下のような改善が見られた。

<盲学校>

(研究主題の設定における障害種別のキーワード「言語概念の形成」)

英文を読んで内容について考える習慣が身に付き、生徒間で読んだ内容を自信をもって発表することができるようになってきた。初見の英文でも、キーワードに気付き、読み取る力が高まってきた。

<ろう学校>

(研究主題の設定における障害種別のキーワード「言語の活用と伝達」)

技術の授業では、見る人が見やすいようなノートの取り方や報告書のレイアウトを意識するようになり、理由などを踏まえて読み手に伝わる書き方に変わった。英語の授業では、自分の考えを表現し、伝え合う機会が増えた。

<肢体不自由特別支援学校>

(研究主題の設定における障害種別のキーワード「経験に基づく言語・思考・表現」)

児童・生徒の実態を踏まえ、思考する時間(要素Ⅰ：自己の思考)を意図的に設定することで、児童・生徒の言語活動を効果的に実践することができた。児童・生徒同士の伝え合いが増え、よりよく活動できるための話合いや意見を発表する意欲が高まってきた。

3 児童・生徒の変容

言語活動が充実することで、各校の検証授業において以下のような児童・生徒の変容が見られた。

- ・ 児童・生徒が積極的になり、自ら考えて答えを導きだすようになってきた。
- ・ 教員と児童・生徒及び児童・生徒同士の意思疎通が良くなり、相手を意識しながらコミュニケーションがとれるようになった。
- ・ 「伝え合いの活動」を多く取り入れたことで、友人の良い発言や文章を参考にするようになった。その結果、自分の意見を正しく表現できるようになってきた。
- ・ 間違えることへの不安感が減り、自信をもって発表したり、訂正したりできるようになってきた。
- ・ 新しく学ぶ言葉への関心と理解力が深まってきた。

4 研究成果のまとめ

本研究は、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由障害の各障害種別での活用を検証した。「言語活動評価シート」はどの校種でも使用でき、障害によって変わるものではないが、障害の特性に応じて言語活動の要素をバランスよく取り入れていくことが必要である。本シートを活用することで、授業中の、話し合ったり考えたりする活動において、何を学ばせるのかが明確になり、言語活動を単元全体の中にバランスよく配置した指導を行うことができるようになった。その結果、教科等の目標の達成に向けて、児童・生徒がよく考え、判断し、自分の言葉で表現できることが増えた。さらに、児童・生徒が互いに認め合い、積極的に学習に取り組む姿が見られるような授業になるよう、継続して授業改善を行っていく。

VII 研究の課題

1 言語活動を取り入れた授業の課題

(1) 基礎的な言語能力の育成

言葉の意味を間違えていたり、話し合いの方法が分からなかったりするなど、言語活動を行う上では、基盤となる能力（言語活動を支える基盤）を高める必要がある。そのためには、各教科等で学習する用語等を十分に理解した上で、言語活動を効果的に取り入れた指導に改善していく必要がある。見直しに当たっては、これまで行ってきた言語活動を把握し、検証することが大切となるとともに、一部の授業のみで行うものではないことを、全ての教員が共通理解する必要がある。

(2) 言語活動を活性化する学習環境の設定

教員の発問に対して発表をすることが上手になってきた場合でも、児童・生徒同士での話し合いになると、話し合い（伝え合い）というよりも一方的な発言になったり、友達の意見を聞かなかつたりする姿がみられる場合がある。このような場合、話し合いを行う際の座席の配置の工夫や、キーワードを視覚化して提示するなどの環境設定への配慮が必要である。

また、授業において児童・生徒の発言が活発化することが、必ずしも語彙、文法の知識の向上につながるとは限らない場合もある。児童・生徒の課題を「言語活動評価シート」を活用しながら確認し、個別に対応するなど丁寧な指導が求められる。

2 言語活動評価シートを活用する際の課題

本シートを活用して効果的な授業改善を実施するためには、「言語活動」に対する評価規準の検証や、複数の授業担当者が「言語活動評価シート」を共有し、児童・生徒の成果と課題を互いに確認し合いながら行う授業方法の検証などが必要となる。

学習グループの人数が多い場合、教員の作業量が負担感につながることもある。学習指導案を作成する際に、「学習内容における言語活動」、「指導の工夫（学習指導案においては「指導上の留意点」）」等を、本シートと関連付けるとともに、学習グループ等から児童・生徒を抽出して作成するなど、必要に応じて弾力的に活用方法を工夫していく必要がある。

また、「言語活動評価シート」はシートの内容を完成させ、各授業における言語活動を充実すること自体が目的ではなく、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力その他の能力を育むことを目指すことに十分留意する必要がある。そのため、話し合いの時間を大幅に増やしたり、新たに言語活動のための単元を計画したりすることは適切な計画にならないことを確認していく必要がある。

特別支援学校

平成27年度

教育研究員研究報告書

特別支援学校
(知的障害グループ)

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定理由	5 7
II	研究の視点	5 8
III	研究仮説	5 8
IV	研究方法	5 8
	研究構想図	5 9
V	研究内容	6 0
	1 基礎研究	6 0
	2 実践研究	6 2
VI	研究の成果と課題	7 6

気づきを促し、子供が変わる授業づくり ～フィードバックを有効に活用して～

I 研究主題設定理由

平成 19 年 6 月に一部改正された学校教育法を踏まえ、平成 22 年に改訂された特別支援学校学習指導要領では、児童・生徒に基礎的・基本的な知識・技能の習得や、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成、主体的に学習に取り組む態度を養うことが示されている。

特に、児童・生徒の思考力・判断力・表現力等を育むためには、児童・生徒一人一人の言語発達の状況に応じ、授業内で適切な言語活動を設定することが必要不可欠である。

特別支援学校に在籍する知的障害のある児童・生徒は、その学習上の特性として、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいこと」や、「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないこと（特別支援学校学習指導要領解説）」等が挙げられる。

その一つの要因として、「自分の言動を客観的に振り返ることや、自身が目標とする姿に言動を修正していくことに困難さがある（特別支援学校学習指導要領解説）」ことが考えられる。実際の授業場面では、児童・生徒が「自分では『できている』と思っていること」が、「他者からすると『できていない』こと」や、またその逆の場面も見られることがある。これは児童・生徒の自己評価と他者評価に差異があり、児童・生徒が自己の課題に気付けずにいるためと考えられる。また、児童・生徒が自己評価を十分に行えていない理由として、学習活動の振り返り場面で、自己の評価内容が不明確であること、着目する観点が曖昧であること、児童・生徒が振り返るための場面を思い出せないことなどが挙げられる。

そこで本部会では、知的障害のある児童・生徒が自分の言動を客観的に振り返り、自己の課題に気付くための支援を研究していく。その支援を通して、児童・生徒が学習した知識や能力を引き出して結び付け、課題解決を通して「知識や技能を使って考えれば解決する」という実感を味わうことができれば、思考力・判断力・表現力等を高めることにつながると考える。具体的には、児童・生徒が自らの課題を認識することを「気づき」と定義し、児童・生徒一人一人に合わせた「気づき」を促すための支援（フィードバック）の方法を検討することとする。

以上のことから、本部会では、研究主題を「気づきを促し、子供が変わる授業づくり～フィードバックを有効に活用して～」とし、児童・生徒の自己の課題の発見を促し、主体的な学習活動につなげるための授業づくりについての研究を行う。

Ⅱ 研究の視点

- ・ 児童・生徒の「気付き」を促すための児童・生徒の学習活動における目標設定についての検討
- ・ 児童・生徒の「気付き」を促すための教員によるフィードバックの方法についての検討

Ⅲ 研究仮説

教員の適切な支援の工夫により、児童・生徒の「気付き」を促すことで、児童・生徒の主体的な学習活動の促進を図ることができるのではないかと。

Ⅳ 研究方法

1 基礎研究

(1) 児童・生徒の「気付き」を促すフィードバックの検討

ア フィードバックの定義

イ フィードバックするための児童・生徒の学習活動における目標設定の検討

ウ フィードバックの方法についての検討

(ア) ビデオフィードバックの活用

(イ) 振り返りシートの作成・活用

(ウ) 教員の支援の工夫

(2) 児童・生徒の目標設定からフィードバックまでの手続き

2 実践研究

基礎研究を基に、次の学部及び各教科等の授業において検証授業を行い、研究仮説を検証する。

(1) 知的障害特別支援学校 中学部 国語

(2) 知的障害特別支援学校 高等部 作業学習

共通研究テーマ 「思考力・判断力・表現力を高めるための授業改善」

現状と課題

【児童・生徒の現状】

- ・ 学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい。
- ・ 自分の言動を客観的に振り返り、目標に照らし合わせて言動を修正していくことが難しい。

学習指導要領の記載内容

- ・ 児童生徒が学習している事項について、事前に見通しを立てたり、事後に振り返ったりすることで学習内容の確実な定着が図られ、思考力・判断力・表現力等の育成にも資する。

研究主題 「気づきを促し、子供が変わる授業づくり
～フィードバックを有効に活用して～」

仮説

教員の適切な支援の工夫により、児童・生徒の「気づき」を促すことで、児童・生徒の主体的な学習活動の促進を図ることができるのではないか。

研究の視点

- ・ 児童・生徒の「気づき」を促すための児童・生徒の学習活動における目標設定についての検討
- ・ 児童・生徒の「気づき」を促すための教員によるフィードバックの方法についての検討

研究の内容

基礎研究

- (1) 児童・生徒の「気づき」を促すフィードバックの検討
- (2) 児童・生徒の目標設定からフィードバックまでの手続き

実践研究

知的障害特別支援学校中学部
知的障害特別支援学校高等部
での検証授業

研究のまとめと今後の課題

- ・ フィードバックの有効性について
- ・ 様々な指導場面におけるフィードバックの有効性の検証

V 研究内容

1 基礎研究

(1) 児童・生徒の「気付き」を促すフィードバックの検討

ア フィードバックの定義

Shute(2008)によれば、形成的フィードバックとは、「学習を改善する目的のために、学習者の思考や行動を修正するように意図された、学習者へ伝達される情報」と定義している。また、「形成的フィードバックは、現在のレベルの言動（パフォーマンス）と、望ましいレベルの言動や目標とのギャップを明らかにし、生徒がよりよい言動を行って目標を達成することを確実にするものである。」と述べている。形成的フィードバックを進めるに当たっての配慮事項としては、「学習者の自信をなくさせたり、自尊心を傷つけるようなフィードバックをしてはならない」ことを掲げている。

本部会では、形成的フィードバックが児童・生徒の「気付き」を促すフィードバックであると捉えた。

イ フィードバックするための児童・生徒の学習活動における目標設定の検討

Locke,E.(1981)は、「結果のフィードバックは、目標と相互的に適切な行動を促進させる」と述べている。事実、道城、松見(2007)は、机の上に貼られた「めあて&フィードバックカード」により、着席行動に対する目標設定とフィードバックが着席行動に効果があったことを確認している。

本部会では、対象児童・生徒の「気付き」を促すフィードバックが有効に働くには、具体的で標的となる言動を決めて目標設定をし、児童・生徒と確認をすることが必要であると考え、対象児童・生徒の学習活動における目標設定やその提示の仕方について検討した。

ウ フィードバックの方法についての検討

本部会では、対象児童・生徒の「気付き」を促すために、フィードバックの方法として以下の3点について検討を行った。

(ア) ビデオフィードバックの活用

ビデオフィードバックとは、「自己の行動についてビデオを視聴することで行動の獲得および修正を狙う手続き」である(Maione&Mirenda,2006)。ビデオフィードバックに関しては、榎本、竹内(2014)が、知的障害を併せもつ自閉症児が示す社会的に不適切な行動に対してビデオフィードバックを導入した結果、顕著な改善効果があったことを実証している。

本研究では、このビデオフィードバックを活用し、対象児童・生徒の本時の目標に対する取組状況をタブレット端末やビデオカメラで撮影し、即時に対象児童・生徒に見せることでフィードバックし、対象児童・生徒の「気付き」を促すことを目指した。

(イ) 振り返りシートの作成・活用

自己評価方法の一つである振り返りシートは、一般的に児童・生徒が学習活動後に振り返る場面で使われている。

本研究では、ビデオフィードバックの前後で、自己評価がどのように変化したか、その差異を確認するため、ビデオフィードバックの前後2回にわたって、振り返りシートによる自己評価を行うようにした。

振り返りシートには、◎・○・△のように3段階の評価基準を設けている。この評価基準は、対象児童・生徒の行動の変容を検証する評価基準にもなるように設定した。

(ウ) 教員の支援の工夫

フィードバックをするに当たり、対象児童・生徒が自分の言動を振り返ったり、目標との「差異」に気付いたりするには、教員の適時・適切な支援が必要である。

対象児童・生徒が目標を具体的にイメージできるように、教員からの教示を工夫することや、対象児童・生徒にとって教員からのフィードバックが理解しやすく、本人の言動の変容に結び付きやすいように、ビデオを見る際に、指さし等で注目すべきポイントを明確に示すことや、即時に評価の言葉掛けをすることなど、教員の支援の工夫を検討した。

(2) 児童・生徒の目標設定からフィードバックまでの手続き

対象児童・生徒の目標設定からフィードバックまでは、以下の一連の流れを経て関係付けられるように設定した。

ア 目標の確認

課題となる具体的な言動を標的とし、対象児童・生徒の本時の目標設定を行う。この目標は、振り返りシートに記載し、授業や単元等の学習活動前に児童・生徒と確認をする。

イ 教示

対象児童・生徒が活動する前に、教員が学習活動の目標となる言動のやり方を言葉や絵などで教える。

ウ 本時の目標である学習活動場面の撮影

対象児童・生徒の目標である言動の場면을タブレット端末やビデオカメラで撮影する。

撮影に際しては、対象児童・生徒が自分の目標を理解しやすくなるとともに、児童・生徒、教員の負担過多にならないよう、あらかじめ授業前に撮影場面を決めておく。

エ 自己評価①(ビデオフィードバック前)

対象児童・生徒が学習活動後、振り返りシートを使用し、すぐに一回目の自己評価を行う。

オ ビデオフィードバック

対象児童・生徒が自分自身の言動のビデオを見て、教員からの本時の目標について指導を受ける。

カ 自己評価②(ビデオフィードバック後)

ビデオフィードバック直後、振り返りシートを使用し、二回目の自己評価を行う。

2 実践研究

(1) 検証授業①（知的障害特別支援学校中学部）

ア 授業の概要

対象学部・学年： 中学部 1 年生 普通学級

教科名・「単元名」： 国語 「こんな時どうする？」

障 害 の 様 子： 自閉症、広汎性発達障害、自閉的傾向

(愛の手帳 2 度～4 度、太田ステージⅢ、J☆sKep2.8～3.4 点)

授業のねらい： 日常生活の様々な場面で対応できる言語力を身に付ける。

身に付けた言語を生かして成功体験を積み重ねる。

(ア) 対象生徒について

本学級の生徒は、個別の課題学習で日常生活に必要な言語を身に付けてきている。しかし、その障害特性により、人とのやりとりが一方的で、自分本位な関わり方をするなど、コミュニケーション面において課題がある。そのため、学校生活では、身近な教員が仲介役となり、他の生徒と意思疎通を図っている状況がある。

また、本学級の生徒の特性から、理解を促すためには、視覚支援教材が有効である。学習指導では、教員が手本やモデルを示すことで、より一層具体的なコミュニケーションの学習ができるようになってきている。

生徒Aは、3語文程度の構文で会話はできるが、大人が仲介することにより、コミュニケーションが成立していることがほとんどである。失敗や予期せぬことに対しては、事実と異なることを言ったり、泣いたり大きな声を出したりすることが多く、自分で事態を改善することが難しい。

また、生徒Aは、日常生活場面において、「自分はできた」と自己評価することが多い。そのため、他者からの評価をその場では受け入れた様子を見せても、その後の活動の改善につなげていくことが少ない。教員からの指導を受けても、生徒Aは、「自分はできているのに。」という気持ちを生じさせている様子がうかがえる。

さらに、今行った自らの行動であっても、過去にはできていたといった記憶から、客観的に捉えて現在の行動を修正することが難しいという傾向がある。

(イ) 授業場面について

国語では、前単元で表情や気持ち、状況を表す言葉の学習に取り組んだ。

本単元「こんな時どうする？」では、生徒自身が手助けを必要とするとき、又は他の生徒が手助けを必要としているとき（「困った」場面）に、どのような言葉を相手に伝えるべきかを学習し、より日常生活場面に結び付けて生かしていくことをねらいとする。

学習活動では、具体的な場面を取り上げるとともに、生徒が繰り返し学習し、その定着

を図ることができるように単元の指導計画を設定した。

授業では、まず始めに、映像で「困った」場面を提示し、その課題解決のために、生徒自身が相手に何を伝えないといけないかを考えるようにした。

そして、そこで確認した課題解決の答えを踏まえて、3人1グループで具体的な場面の中で課題解決を行う学習活動を設定した。

本時は、商品（味噌）の販売活動の場面を取り上げるとともに、その中で生徒それぞれが自分たちの役割の中で「困った」場面を設定する。

3人は店員として商品の販売を行う中で「商品を渡したいが、両手が塞がっていて渡せない。どうしよう。」や「代金を受け取ったが、お釣りが分からない。どうしよう。」などの具体的な場面を通じて、生徒が課題を解決できることを目指した。

●商品販売の流れ及び台詞

【販売開始ベルを鳴らす（生徒C）】

- ①いらっしゃいませ（生徒C）
 - ②手作り味噌の販売に来ました（生徒A）。
 - ③おいしいですよ。いかがですか？（生徒B）
- 客「味噌（味付け味噌）を1個ください。」
- ④味噌（味付け味噌）ですね（生徒A）。
 - ⑤200（300）円です（生徒B）。
 - ⑥少々、お待ちください（生徒A）。 →
 - ⑦お待たせしました（生徒B）。
 - ⑧どうぞ（生徒A, B）

商品とお金の受け渡し

- ⑨ありがとうございました（生徒B）。
- ⑩ありがとうございました（全員）。

【販売終了ベルを鳴らす（生徒C）】

生徒Aの「困った」場面発生

商品を客に渡したいが、両手が塞がっていて渡せない。
どうしよう。

気づき

他の生徒への依頼

「手伝ってくれる？」

図1 本時の学習活動における「困った」場面の設定及び課題解決の流れ

国語 学習指導略案

【対象】：中学部 1年 6名

【目標】：自分の状況に気付き、どうすれば良いのかを自分で考えて表現する。

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点
展開 30分	1. 復習 【ビデオによる学習】 ・ビデオの「困った」場面と登場人物の表情を、教員と一緒に確認・整理する。 ・登場人物が課題を解決するためには、どうしたら良いのかを考える。	・「困った」場面は、生徒の学校生活で一場面を基に制作したビデオを使用する。 ・ビデオを見るだけではなく、記述を伴った整理をする。 ・生徒が自分で考える時間を適宜設ける。
	2. 目標 ・前回の振り返りシートに基づき、今日の目標を確認し、振り返りシートへ記入する。	・前時の振り返りシートから課題を転記し、本時の目標に対する意識を高められるようにする。
	3. グループで販売のロールプレイ ・困った場面に気付き、どうすれば良いのかを考える。 ・ビデオフィードバックを通じて、課題解決の方法等について確認する ・振り返りシートを記入して自己評価を行う。 【生徒の役割】 (生徒A) 商品が入った箱を持つ。 (生徒B) 金銭のやりとりをする。 (生徒C) 販売開始・終了のベルを鳴らす。	・ロールプレイの様子をビデオ撮影する。 ・学習活動後すぐに、ビデオフィードバックを行い、即時評価を行う。 ・できたことや頑張って取り組もうとしていたことを評価し、自信をもたせて次時への意欲につなげる。 ・改善点を取り上げる時には、「ここを〇〇したら、大成功だったね。」など、次はこうしてみようと生徒が思うような言葉かけや提示の仕方を工夫する。

イ フィードバックの活用

(ア) ビデオフィードバック

これまでの学習では、生徒の言動に未熟な部分があっても、教員は、生徒が伝えようとしている内容を察しながら活動を成立させることが多くあった。このため、授業の最後に生徒が学習の振り返りを行うと、生徒全員が適切な活動が「できた」と回答し、実際の学習場面と生徒の自己評価にも差異が生じる結果になる傾向があった。

そこで、本単元では、生徒がこれまで教員が示す手本やモデルを参考にしながら学習活動に取り組んできた経験を踏まえ、ロールプレイのビデオから「成功できている場面」と「生徒の気づきを促したい場面」を生徒へ見せるようにした。

また、注目させたい言動については、振り返りの途中でビデオを静止して、生徒がその場面に注目できるようにした。

(イ) 振り返りシート

本単元では、図2のような振り返りシートを作成し、毎回の授業で生徒が記入するようにした。

/ ()		名前	
<h1>ふりかえり シート</h1>			
きょう、がんばろうとおもうこと。			
①グループのみんなに、自分から伝えることができましたか？			
	「手伝ってくれる?」 「手伝おうか?」		
せんせいといっしょに			
②次はどうしますか？			
			

図2 振り返りシート

まず、生徒自身が前時の課題を本時で意識できるように、「振り返りシート」の最上段に、「きょう、がんばろうとおもうこと」の欄を設けた。授業の始めに、前時の振り返りシートで記入した本時の目標を、この「きょう、がんばろうとおもうこと」の欄へ転記してから、本時の学習活動に取り組むようにする。

学習活動の後には、生徒が振り返りシートの「①グループのみんなに、自分から伝えることができましたか？」の上段に、生徒が自分の本時の目標に対する自己評価を行う。

そして、後述するビデオでの振り返りをした後、この自己評価の見直しを、今度は生徒と教員とともに行い、振り返りシートへ記入し、その違いを確認できるようにする。

最後に、生徒自身の学習意識を高め、次時の活動に意欲をもって取り組むことをねらいとして、「②次はどうしますか？」の欄へ、生徒が次時の改善点を記入する。ここで記入した改善点が、次時の「きょう、がんばろうとおもうこと」の欄へ反映されることとなる。

(図3)

また、評価は、「自信をもってできた🌸」「できた○」「うまくできなかった△」の3段階とし、その中から一つを選択することとした。

図3 振り返りシートの次時へのつながり

ウ 対象生徒への指導（フィードバック方法）

(ア) 目標の確認

前時に明らかにした学習の改善点を、本時の振り返りシートに転記することで、生徒Aが学習の目標を確認する。

(イ) 教示

本校では、国語の指導において、コミュニケーション能力の向上に重点を置いている。このため、本時の学習展開において必要とされる課題解決のために必要な言語を前単元で教示を行った。本時の始めには、その復習を行っている。

(ウ) 本時の目標である学習活動場面の撮影

本時の目標を達成に向けて、生徒Aが困るであろう場面を学習活動中に設定し、フィードバックをするため、その場面をビデオで撮影する。また、肯定的にフィードバックを行うために、生徒が本時の目標以外の場面も必ず撮影する。

(エ) 自己評価①（ビデオフィードバック前）

学習活動が終わってすぐに、本時の目標に対しての自己評価を「自信をもってできた🌸」「できた○」「うまくできなかった△」の三つの中から一つ選択し、振り返りシートに記入

する。

(オ) 自己評価②（ビデオフィードバック後）

生徒は教員と一緒に、ビデオで本時の目標である学習活動場面について振り返りを行う。そして、自己評価①の結果を踏まえながら、教員と一緒に自己評価②を行うとともに、次時の目標を確認する。

ここでは、自ら気づき、既に学習した力を内発的動機により発揮していくことをねらうために、「自分はできている」という生徒が出す評価を受け止めることから始める。

また、教員は、生徒Aが達成感や自己肯定感、次時の学習に対する意欲を高めることができるように、「できていること」だけを評価し、共感して賞賛する。

こうして、肯定的な気持ちと「次も成功したい」という意欲が高まった後に、生徒Aが「困っていた状況」をビデオで見せ、直前に見た成功している自分との状況の違いに生徒が気付くことができるようにする。

学習の最後に、振り返りシートで次時の目標を整理するときには、生徒Aが自分の改善点に気づき、自分自身でそれを表現した言葉をできる限り採用する。これにより、次時において、生徒は目標達成の意識を強くもち、学習活動に取り組むことができると考える。

エ 結果と考察

(ア) 振り返りシートの分析

表1は、振り返りシートによる生徒Aの自己評価の変容を示したものである。

表1 振り返りシートによる自己評価の変容

	第1次	第2次	第3次	第4次	第5次	第6次
自己評価①			○	○		
自己評価②	△	○	○			

生徒Aは、第1次、第2次の自己評価①はどちらも「自信をもってできた

第4次には、設定した目標を十分に達成できていたが、生徒Aは自身の評価を○とし、自己評価が低かった。しかし、ビデオを使用した振り返りを通じた自己評価②を継続することにより、第5次以降は自己評価①と自己評価②が一致した。

授業の回を重ねながら、少しずつ目標を達成していく中で生徒Aの課題は具体的になっ

た。これにより、生徒 A と教員の評価も一致していった。

(イ) フィードバックと生徒の「気付き」について

生徒 A は、学習活動において視覚支援教材を活用することで、より一層の具体的な行動面の学習ができる生徒である。これまで教員からの言葉かけによるフィードバックでは、生徒 A がその場面を想起することが難しかった。

しかし、生徒 A が目標を達成するために、ビデオフィードバック時の教員からの支援について有効であった理由として、以下の 2 点が考えられる。

第一に、前時の学習活動において、困ったときに「どうすれば良いのか」の教示を行うことで、生徒 A は必要な言語や表情の大切さ、状況の理解などを既に学習しており、実際の商品販売における「困った」場面のときにも、自分でその学習内容を思い出し、適切に行動することができた。

第二に、ビデオフィードバックとして、本人の課題となる場面をビデオを使用し、視覚的に提示することにより、教員が生徒 A の課題を適切に伝えることができたため、指導のポイントが外れることはなかった。また、生徒 A はビデオの中の自分の姿に強く興味を示したため、自分の学習活動の様子にイメージをもち、教員からの指導が伝わりやすかったことも挙げられる。

このように、ビデオフィードバックは有効ではあるが、生徒一人ずつ確認することになるため、他の生徒が待ち時間とならないように配慮することが必要である。対象生徒をビデオフィードバックする際に、他の生徒もそのビデオを見て学習を深めることができるように、ビデオフィードバックの仕方を工夫するなどの手立てが考えられる。

また、ビデオフィードバックする際、その対象生徒が目標を達成できていない場面を撮影する場合もある。そのときには、対象生徒が自己肯定感を失うことがないように、ビデオフィードバックする際に、教員が対象生徒のことを配慮した指導を行うことが求められる。

(ウ) 生徒の変容について

本単元では教示した言語を活動の中で活用する機会を設定し、ビデオフィードバックを繰り返し行うことで、生徒 A は教示した言語を適切に使用し、他の生徒や教員との円滑なコミュニケーションができるようになった。また、必ず頑張りを認めてもらえることを学習した生徒 A は、ビデオフィードバックを楽しみにする様子が見られ、学習活動にもより一層意欲的に取り組むようになった。

実際の授業場面においても、教員からの言葉かけなどの支援がなくても、生徒 A は「困った」場面において、自分から「手伝ってくれる？」と、他の生徒へ伝えることができるようになった。

また、この経験を踏まえ、生徒Aが課題解決に向けて、次時の目標設定で具体的に生徒の言葉で表現するようになり、再度取り組むときには「よし、頑張るぞ。」と積極的に学習活動に取り組む姿が見られた。

こうして、生徒Aは客観的に自己を振り返る経験を積み重ねたため、様々な場面で他者からの助言を少しずつ肯定的に受け入れられるようになってきている。これにより、生徒Aは次第に自分の状況を理解し、次にどうすればよいのかを考え、判断し、次回に実行しようとする意志をもち、学習に取り組むようになった。

このフィードバックを大切に学習を通して、生徒Aはうまくいかない場面に遭遇しても、泣いたり大きな声を出したりすることはほとんど見られなくなった。自分で考えた後で、まだその答えに自信がもてないときも見られるが、そのときには「手伝ってください」「教えてください。」と他の生徒や教員へ依頼することができ、いろいろな場面で前向きに学習活動に取り組めるようになってきている。

また、本時の学習後には、生徒全員が学習した内容を生かして、授業内だけでなく、係活動などの日常生活においても般化が見られるようになった。

例えば、友達がビーズを落として散らかしてしまった場面を一つ取っても、以前は他の生徒は誰も気に留めず、手伝うことはなかった。しかし、今では同様の場面があると、教員が気が付く前に生徒同士で声を掛け合って解決するなどの場面が見られるようになった。また、これまで仲間に注意することが多かったやりとりは、言葉を掛け合い、生徒同士で解決する環境が少しずつ整いつつある。

以上により、フィードバックは、生徒の主体的な学習活動へとつながり、様々な場面においても思考・判断し、他者とのコミュニケーションにつながったと言える。

(2) 検証授業②（知的障害特別支援学校高等部）

ア 授業の概要

対象学部・学年 : 高等部 2 年生
教科等名 (部署名) : 作業学習 (流通・事務班の総務部)
障害の様子 : 知的障害 愛の手帳 4 度 J☆skep3.8
生徒の課題 : 人と関わることに苦手意識があり、自己肯定感が低い。

(ア) 対象生徒について

生徒 B は、教員の言語指示を理解し、作業を正確にスムーズに行うことができる力がある生徒である。表出性のコミュニケーション能力も 4 語文以上で話すことができ、関係語までも理解している。

しかし、人前で話をすることや自分から積極的に人とコミュニケーションを取ることに苦手意識をもっており、表情や態度に自信のなさが表れてしまう。現場実習でも作業能力は高いが、コミュニケーション面に課題があると、実習先の担当者から指摘されている。日常生活場面でも主に特定の生徒としか話さず、人から急に話しかけられると戸惑ってしまう場面が多い。

また、生徒 B は、自己肯定感が低いため、周りができていると思っていることでも自信がもてず、できていることを賞賛しても、素直に受け入れ難い傾向がある。

(イ) 授業場面について

本校の作業学習は 6 班で構成されており、その中でも、「流通・事務班」は、2 年生 13 名、3 年生 12 名で、企業就労を目指す教育課程で学習する生徒で構成されている。作業内容としては、校内や外部からの依頼を受け、納期に間に合うように作業を行ったり、校内の環境整備などをしたりしている。

それらを四つの部署に分類し、作業の内容と役割を明確にしている。「PC データ管理部」では、主に名刺作製やお客様のアンケート入力や給与明細の作製、「オフィスサービス部」では、印刷・製本や仕分けを行っている。「環境整備部」では、不要紙の回収・整理、印刷室の清掃や文房具類、用紙の補充などを行っている。

この三つの部署間を調整しているのが、生徒 B が所属する「総務部」である。総務部の役割として、作業台の場所の調整、各部署の作業の進捗状況や納期を確認していくなどの業務が挙げられる。業務内容の性質上、各部署のリーダーと報告・連絡・相談をする場面が多く、対象生徒の苦手なコミュニケーションの能力が求められる。

そこで、検証の場면을総務部でのコミュニケーションの場面に設定した。ここで、生徒 B が作業を適切に行えるようになり、そのことをビデオフィードバックにより確認することで、自己肯定感が高まり、人に対して積極的に関わられるようになることを目指した。

作業学習（流通・事務班）学習指導略案

【対象】：高等部 2・3 年 25 名

【生徒 B の目標】：総務部の役割を理解して自分から人に関わっていく態度を培う。

時間	活動内容	生徒 B の活動内容	フィードバック 撮影場面
13:10	<p>部署打ち合わせ</p> <p>使用する作業台の相談 作業① ＜オフィスサービス部＞ 印刷・製本・仕分け ＜PCデータ管理部＞ 名刺作製、データ入力 ＜環境整備部＞ 不要紙回収・仕分け 不要紙整理、作業室整備 印刷室整備</p>	<p>総務部の作業内容確認</p> <ul style="list-style-type: none"> 作業振り返りシートを確認する。 <p>作業台の調整</p> <ul style="list-style-type: none"> 各部署のリーダーから聞いて、作業配置図に作業マグネットを貼る。 作業台表示を置く。 	<ul style="list-style-type: none"> ビデオ撮影 (本時の目標となる学習場面のみ)
13:30	<p>リーダーの打ち合わせ</p> <ul style="list-style-type: none"> 各部署のリーダー作業チェック表と打ち合わせ記録用紙を準備する。 リーダーは打ち合わせ内容をメンバーに連絡 	<p>打ち合わせ招集</p> <p>打ち合わせ進行</p> <ol style="list-style-type: none"> 各部署の作業進捗 作業応援の確認 作業調整の確認 作業台変更予定 納品予定 本日の目標を確認 総務部から連絡 <p>MTへ内容を報告</p> <p>作業の振り返り</p> <ul style="list-style-type: none"> 作業振り返りシート 	<ul style="list-style-type: none"> ビデオ撮影 (本時の目標となる学習場面のみ)
14:20	<p>清掃・片付け・日誌記入</p>		<ul style="list-style-type: none"> 作業振り返りシートによる自己評価①
14:50	<p>全体の打ち合わせ</p>		<ul style="list-style-type: none"> ビデオフィードバック 作業振り返りシートによる自己評価②

ウ 対象生徒への指導（フィードバック方法）

ビデオフィードバックを導入した指導の第1次は、初回であったことから、教員が作業内容を説明し、生徒Bがそのとおりに作業できているところを撮影した。このため、第1次の自己評価①と自己評価②は「教えてもらってできた△」とした。

2回目以降は、前時に生徒Bが自分の目標を達成した場面をタブレット端末で確認した後に、本時の目標である作業場面を撮影する。振り返り場面では、生徒Bが自己評価①をした後に、ビデオフィードバックを行った。このときの評価は、自分でできた時には◎、自分から相談してできた時には○、教員から教えてもらってできた時には△とした。

この総務部作業振り返りシートは作業手順書としても活用でき、各工程の内容を確認していくことができるように作成した。

また、生徒Bの実態として自己肯定感が低いため、自己評価を低く評価してしまう。そのため、本時の目標が達成できている場面を撮影し、生徒Bが振り返りの際に確認することで、自信をもたせる指導を行う。

授業における生徒Bへのフィードバックの流れとしては、以下のとおりである。

(ア) 目標の確認

総務部作業振り返りシートを活用することで、総務部の作業のうち、指示や助言がなくてもできている作業を生徒と教員で確認し、まだ一人ではできていない作業を次時の目標に設定する。

(イ) 教示

総務部の作業内容をその場で教員が教えていくことからスタートする。

(ウ) 本時の目標である学習活動場面の撮影

2回目以降から振り返りシートの項目から総務部の作業で目標に設定した場面のみをタブレット端末で撮影していく。撮影した場面は自己評価②の前に視聴する。

(エ) 自己評価①（ビデオフィードバック前）

目標とする作業場面が終わったら、目標に設定した作業が「自分でできた◎」「相談してできた○」「教えてもらってできた△」を自分で評価して、総務部作業振り返りシートに記入する。

(オ) 自己評価②（ビデオフィードバック後）

タブレット端末で撮影した本時の目標であった学習活動の場面を見ながら、生徒と教員で「自分でできた◎」「相談してできた○」「教えてもらってできた△」の中から選択し、確認する。その後、教員と一緒に次時の目標を確認する。

フィードバックのサイクルとして、(ア)から(オ)までを行った後に、必ず次時の目標の確認をする。このときに、できている作業場面で撮影したものを確認し、行動の定着が図れるようにする。この流れを繰り返すことで、生徒の自己評価①と自己評価②が徐々に一致し、生徒が自信をもって行動できるようになることを目指した。

エ 結果と考察

(ア) 振り返りシートの分析

表2は、総務部作業振り返りシートの項目「①作業台の調整」についての生徒Bの自己評価の変容を表したものである。

表2 振り返りシートの項目「①作業台の調整」についての自己評価の変容

	第1次	第2次	第3次	第4次	第5次	第6次	第7次	第8次
自己評価①	△	△	△	△	○	○	○	◎
自己評価②	△	○	△	○	○	○	◎	◎

第1次は口頭での教示であるので、自己評価①△と自己評価②△でスタートしている。第2次は、生徒Bが適切にできている作業場面をタブレット端末で見て（視覚的な教示）から作業を行った。しかし、自己評価①としては、自信がなく△になっている。第5次からは自分から相談して作業を行う場面が見られた。7回目には目標が達成できていたのだが、自己評価①は低く○を付けている。第8次になって自己評価①と自己評価②が一致して、それ以降は自信をもって行動できるようになった。

また、表3は、総務部作業振り返りシートの項目「②打ち合わせの呼び掛け」についての自己評価の変容を示したものである。

表3 振り返りシートの項目「②打ち合わせの呼び掛け」についての自己評価の変容

	第1時	第2次	第3次	第4次	第5次
自己評価①	△	△	○	○	◎
自己評価②	△	○	○	◎	◎

第2次は、自己評価②では相談して「できている○」なのだが、自己評価①は「教えてもらってできた△」になっており、第3次から自己評価①と自己評価②が一致している。第5次で目標の達成ができ、作業台の調整と似たような行動変容が見られている。

このような結果から、教示したことをタブレット端末でできていることを確認した後に自己評価①が上がっているため、自信をもって行動するためにはビデオフィードバックは有効だと分かった。生徒Bが自分の行動を視覚的に振り返り、その行動を他者から評価してもらうことにより、できたことの確認が可能になった。

(イ) フィードバックと生徒の「気付き」について

生徒Bは、自分の行動に自信がもてていなかったため、最初は自分の姿をビデオで見ることに抵抗があった。このような生徒Bの実態を踏まえ、教師がビデオで生徒Bのできていることを提示することで、生徒Bが自分の姿を振り返ることへの抵抗感を減らすことができた。

このことから、ビデオフィードバックを有効に活用するためには、自分の姿を即時に視覚的に振り返ることができるなど、結果からも有効な点は多いが、その分、生徒の実態に応じた提示の仕方が重要であると言える。

例えば、できていることに気付けるように、ビデオを見るポイントを明確にし、肯定的な言葉かけの仕方などを意識して次時への学習意欲をもたせるようにしていかなければならない。

もし、ビデオフィードバックの活用の仕方を誤ってしまうと、生徒の自信を失わせてしまうことにもなりかねない。よって、ビデオフィードバックを取り入れる際には、生徒の実態に合わせてフィードバックの手法を選択していくという点に注意が必要であろう。

また、タブレット端末は、撮影したビデオを簡単に編集・提示することができ、授業内で作業マニュアルとして生徒への指導に活用できたことも利点として挙げられる。

(ウ) 生徒の変容について

以上のように、人前で発言することや人と関わるのが苦手だった生徒Bが、今では自信をもって総務部の役割を果たせるようになった。例えば、各部署のリーダーを招集しての打合せでも、自分から積極的にリードを取りながら、進行ができるようになったり、各部署のリーダーへ自分からコミュニケーションを取ろうとする姿勢が徐々に身に付いてきたりしたことなど、生徒Bのコミュニケーション能力が高まった。

今回、生徒Bへフィードバックを行ったことによる二次的効果として、生徒Bは、総務部の作業内容の項目以外にも、自信をもって行動できる場面が広がったことが言える。

例えば、外部から参観にきた方へ流通・事務班の作業内容を自信をもって説明できるようになったことや、作業のマニュアル以外の質問があった場合にも各部署のリーダーにその場で確認をして答えることができるようになったことなどが挙げられる。

このことより、教員から生徒へ適切にフィードバックを行うことで、生徒の主体的な学習活動の参加できるようになったとともに、生徒が様々な場面においても思考・判断し、他者との円滑なコミュニケーションにつながったと言える。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) ビデオフィードバックの有効性について

本研究では、仮説の検証のため、実践研究として二つの検証授業を行った。

一つは、その障害特性から、人とのやりとりが一方的で、自分本位な言動の多い生徒Aの事例である。もう一つは、自己肯定感が低く、人と関わることに苦手意識をもっている生徒Bの事例である。

二つの事例ともに、学習意欲や指示理解、コミュニケーション、自ら模倣して気付き学ぶ力など、ある程度の力量を備えており、ビデオフィードバックを行った際に、自分の課題解決のために注視すべき部分に注目することができる生徒である。

ア 実践研究事例における生徒Aの「気付き」について

生徒Aの事例では、まず、教員と生徒が互いに考える本時の目標の認識に差異があったことが、目標達成につながらない原因であった。

教員は生徒が学習活動中に困った場面で「手伝ってくれる？」という言葉を使って問題を解決することを目標としていたが、生徒自身は活動全体が最後まで到達したことや、自分が頑張っ取り組んだことを目標として自己評価を行っていた。そのため、本時の目標を達成していなかったが、生徒Aの自己評価①は高い傾向が見られた。

しかし、ビデオフィードバックによって、一連の行動を繰り返し見たり、ポイントの場面を静止して見たりすることや、教員と振り返りシートで自己評価②を行うことにより、生徒Aが自分の本来の課題に気付き、教員の設定した目標を理解し、「次はこうしよう」と考えることができるようになった（思考力・判断力の向上）。

検証授業を進める中で、生徒は本時の目標を達成していたが、自分の行動が正解として認められるか確信がもてなくなった時期もあり、自己評価①が一時期低くなることがあった。

しかし、ビデオフィードバックで自分の行動を確認し、教員に「できたね」「これだよ」と認められる経験を重ねたことで、自分の思う正解と客観的な評価が一致するようになり、自己評価①、②ともに \odot の評価となった。

これ以降、生徒Aは、教員の支援がなくても、「困った」場面で他の生徒へ主体的に援助依頼をすることができるようになった。また、自分の学んだ知識やそれを活用する場面を理解できるようになったことで、他の学習場面や日常生活場面においても、自ら援助依頼ができるようになり、学習内容について般化が見られた（表現力の向上）。

イ 実践研究事例における生徒Bの「気付き」について

生徒Bは「打ち合わせの呼び掛けについて」の役割の中で、作業手順が正しくできていることに自信がもてず、自己評価が実際よりも低かったが、ビデオフィードバックで教員と本

時の目標の達成度合いを確認し、教員から評価を得られたことで、できている自分に気付き、「これでいいんだ」という判断ができるようになった。

その経験を通して、「前回やったことは○だったから、同じようにできた今回も○である。」と客観的に自己評価できるようになり、自分に自信がもてるようになってきた。また、作業内容の中の、「打ち合わせの呼び掛け」については、環境整備部のリーダーが作業中で言葉をかけられずに困ったが、担当教員に相談することができた。困ったときに、自分の知識や経験を生かして、「こうしよう」「相談すればいい」と、今自分にできることをやろうという主体的な考えや行動が見られるようになった（思考力・判断力の向上）。

本来、自己肯定感が低かったり、コミュニケーションが苦手だったりした生徒であったが、ビデオフィードバックにより自分自身を客観的に見ることができ、◎である自分に気付いたことで、作業学習の中で自分の思いや考えを表現したり、自分から積極的にコミュニケーションを取ったりできるようになった（表現力の向上）。

ウ 振り返りシートの活用について

ビデオフィードバックを有効に活用するために、ビデオフィードバックの前後で、自己評価①、自己評価②を行った。これにより、自己評価と客観的評価のずれへの「気付き」を促すことができ、また、自己評価とビデオ評価が一致したときに、自分の考えや行動が適切であるということを、強く意識付けすることができた。

(2) 研究のまとめ

これらのように、ビデオフィードバックを児童・生徒の実態把握に基づいて有効に活用することにより、児童・生徒の「気付き」を促進することができた。また、自分の課題に対して、知識や経験を生かして「こうやってみよう」と思考する態度が身に付き、活動の中で目標が達成したか、できなかったかの客観的な判断力の向上も図られた。さらに「次はこうしてみよう」と、自分で考え、主体的に学習活動に取り組む姿勢が見られるようになった。

これまでの学習によって得た知識を、実際の授業場面で発揮できたという「気付き」は、知識や経験と思考・判断をより強く結び付け、生きた力となり、主体的な活動につながられる。したがって、児童・生徒の成長を促すツールとして、ビデオフィードバックは有効であると言える。

2 研究の課題

本研究の今後の課題として、様々な指導場面における有効性の検証や、指導場面でビデオを撮る係などチームティーチングの中の役割について、ビデオフィードバックによって培われた力の分析、ビデオフィードバックによって思考力・判断力・表現力がどう高まったのか分析できる評価基準などが挙げられる。

また、知的障害の軽い生徒や、他の障害種別の特別支援学校に在籍する生徒については、自らの学習の様子を記録し、確認することで、学習の取組の改善を図るためのツールとしての可能性もあると考える。この点についても、本研究の成果を周知することで、今後の研究の促進につなげていきたい。

【参考文献】

- ・ 山本 佐江(2012)「小学校教室学習における形式的フィードバックガイドラインの考察」東北大学大学院教育学研究科研究年報 第60集・第2号
- ・ Shute,V. 2008 Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78, pp.153-189
- ・ Locke,E.A., Shaw,K.N., Saari, L. M., & Latham, G. P., 1981, Goal setting and task performance, 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 1, 125-152
- ・ 道城裕貴、松見淳子 (2007)「通常学級において『めあて&フィードバックカード』による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果」*行動分析学研究* 20(2),118-128
- ・ Maione,L., & Miranda,P. 2006. Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(2),106-118
- ・ 榎本拓哉、竹内康二 (2014)「重度知的障害児へのビデオフィードバックを用いた行動支援」*明星大学心理学年報* 2014, No. 32, 19-23

平成27年度 教育研究員名簿

○小・中学校・特別支援学級

学 校 名	職 名	氏 名
葛飾区立奥戸小学校	主幹教諭	◎谷口 琢哉
町田市立南成瀬小学校	主任教諭	○岩島 聖子
新宿区立柏木小学校	主任教諭	谷本 絵里奈
世田谷区立祖師谷小学校	主任教諭	塚田 倫子
杉並区立馬橋小学校	主任教諭	望月 沢子
豊島区立長崎小学校	主任教諭	正木 彩
稲城市立平尾小学校	主任教諭	岩田 智恵
日の出町立大久野中学校	主任教諭	浅井 義邦
狛江市立緑野小学校	教 諭	彦坂 菜穂子

〔担当〕 教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 古舘 秀樹

○特別支援学校（教科学習グループ）

学 校 名	職 名	氏 名
都立八王子盲学校	主任教諭	加藤 智行
都立大塚ろう学校	主任教諭	河田 義徳
都立立川ろう学校	主任教諭	◎上村 保志
都立葛飾ろう学校	主任教諭	豊口 聡
都立中央ろう学校	教 諭	内田 佳樹
都立村山特別支援学校	主任教諭	宮野 将史
都立多摩桜の丘学園	主任教諭	○上原 和子
都立府中けやきの森学園	主任教諭	山下 さつき

〔担当〕 教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 濱渦 孝治

○特別支援学校（知的障害グループ）

学 校 名	職 名	氏 名
都立矢口特別支援学校	主任教諭	◎田中 美奈
都立石神井特別支援学校	主任教諭	○海老澤 穰
都立王子第二特別支援学校	主任教諭	遠山 晶子
都立八王子特別支援学校	主任教諭	数野 誠一
都立小金井特別支援学校	主任教諭	小湊 賢司
都立府中けやきの森学園	主任教諭	須長 輝夫
都立白鷺特別支援学校	教 諭	高橋 圭祐

〔担当〕 教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 木村 教光

◎ 世話人 ○ 副世話人

平成 27 年度
教育研究員研究報告書

特別支援教育

東京都教育委員会印刷物登録

〔平成 27 年度第 197 号〕
平成 28 年 3 月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目 8 番 1 号
電話番号 (03) 5320-6849
印刷会社 正和商事株式会社

リサイクル適性(B)

この印刷物は、紙へ
リサイクルできます。